الجودة الشاملة في
المناهج وطرق التدريس

الدكتورة
رافدة الحريري

Comprehensive Quality in
Curricula & Teaching Methods

بسم الله الرحمن الرحيم

الجودة الشاملة في
المناهج وطرق التدريس

Comprehensive Quality in
Curricula & Teaching Methods

رقم التصنيف : 371.3
المؤلف ومن هو في حكمه : رافدة الحريري
عنوان الكتاب : الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس
رقم الإيداع : 2010/7/2534
الواصفات : أساليب التدريس / طرق التعلم/ المقررات الدراسية
بيانات النشر : عمان - دار المسيرة للنشر والتوزيع

تم إعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

حقوق الطبع محفوظة للناشر

جميع حقوق الملكية الأدبية والفنية محفوظة لدار المسيرة للنشر والتوزيع عمّان – الأردن ويحظر طبع أو تصوير أو ترجمة أو إعادة تنضيد الكتاب كاملاً أو مجزأً أو تسجيله على اشرطة كاسيت او إدخاله على الكمبيوتر أو برمجته على إسطوانات ضوئية إلا بموافقة الناشر خطياً

Copyright © All rights reserved

No part of this publication my be translated, reproduced, distributed in any from or buy any means,or stored in a data base or retrieval system , without the prior written permisson of the publisher

الطبعة الأولى 2011م – 1432هـ

دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة

عنوان الدار

الرئيسي : عمان - العبدلي - مقابل البنك العربي هاتف : 5627049 6 962+ فاكس : 5627059 6 962+
الفرع : عمان - ساحة المسجد الحسيني - سوق البتراء هاتف : 4640950 6 962+ فاكس : 4617640 6 962+
صندوق بريد 7218 عمان - 11118 الأردن

E-mail: Info@massira.jo . Website: www.massira.jo

الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس

Comprehensive Quality in Curricula & Teaching Methods

الدكتـــورة
رافـــدة الحـريـري

المركز الإسلامي الثقافي
مكتبة سماحة آية الله العظمى
السيد محمد حسين فضل الله العامة
الرقم ....

الفهرس

المقدمة.. 11

الفصل الأول

الجودة الشاملة وإدارتها

مفهوم الجودة الشاملة وإدارتها 15
خصائص إدارة الجودة الشاملة 25
سياسة الجودة 26
خصائص إدارة الجودة الشاملة في العملية التعليمية.......................... 26
أهداف إدارة الجودة الشاملة.. 28
مبررات الاهتمام بإدارة الجودة الشاملة في التعليم 31
أهمية إدارة الجودة الشاملة في التعليم 33
فلسفة إدارة الجودة الشاملة في التعليم..................................... 35
مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في التعليم................................... 36
خطوات تطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العام 41
مراجع الفصل الاول.. 43

الفصل الثاني

التطور التاريخي لإدارة الجودة الشاملة وتطبيقها

في مجال التعليم

التطور التاريخي لإدارة الجودة الشاملة.................................... 49

مراحل تطور أساليب الرقابة على الجودة.......................52
أبرز رواد الجودة الشاملة 53
مبادئ إدارة الجودة الشاملة.......................60
مبادئ ديمنج وجوهر الجودة في التعليم 62
بيت الجودة والتعليم 67
مميزات إدارة الجودة في التعليم.......................71
معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية.......................72
عناصر إدارة الجودة الشاملة في التعليم 74
معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم 80
أهمية معايير الجودة الشاملة في التعليم 83
مهارات مدير الجودة الشاملة.......................84
مراجع الفصل الثاني 86

الفصل الثالث

المنهج المدرسي، المفهوم والمكونات

مفهوم المنهج وتطوره.......................91
المفهوم التقليدي للمنهج 93
المفهوم الحديث للمنهج 97
خصائص المنهج التربوي الحديث 99
المنهج الرسمي والمنهج غير الرسمي.......................102
العوامل التي ساعدت في ظهور المنهج الحديث 104
العوامل المؤثرة في بناء المنهج 106
عناصر المنهج الحديث.......................109

أولاً: الأهداف التربوية................ 109
ثانياً: محتوى المنهج المدرسي 118
ثالثاً: الأنشطة والخبرات التعليمية 124
رابعاً: تدريس المقررات الدراسية التي يشتمل عليها المنهج................ 125
خامساً: تقويم المنهج 136
مراجع الفصل الثالث 150

الفصل الرابع

الأسس الفلسفية للمنهج

الأسس التي يقوم عليها المنهج المعاصر 155
أولاً: الأسس الفلسفية للمنهج................ 156
الفلسفة المثالية................ 157
الفلسفة الواقعية................ 161
الفلسفة الطبيعية................ 166
الفلسفة البراجماتية................ 168
الفلسفة الوجودية 172
الفلسفة الوضعية المنطقية................ 175
الفلسفة الإسلامية................ 176
ثانياً: الأسس المعرفية والثقافية للمنهج 179
ثالثاً: الأسس النفسية للمنهج 211
رابعاً: الأسس الاجتماعية والبيئية للمنهج 227
مراجع الفصل الرابع 239

الفصل الخامس

تنظيمات المنهج وتطوره في ضوء الجودة الشاملة

تنظيمات المناهج الدراسية..245

أولاً: التصميمات التي تتمركز حول المعرفة.................................246

ثانياً: التصميمات التي تتمركز حول المادة الدراسية والمتعلم معاً 252

ثالثاً: التصميمات التي تتمركز حول المتعلم.................................255

رابعاً: التصميمات التي تتمركز حول المجتمع ومشكلاته........................262

جودة التعليم وتطوير المنهج الدراسي 265

مفهوم التطوير..269

الفرق بين التطوير والتغيير 270

أهمية تطوير المناهج 271

أسس تطوير المناهج وطرق التدريس...272

خطوات تطوير المنهج 276

تطوير مكونات المنهج 278

الأهداف التربوية...278

التلاميذ 279

المحتوى والانشطة..280

الوسائل التعليمية 283

طرق التدريس 283

المجتمع والبيئة 284

التقويم...285

مراجع الفصل الخامس...287

الفصل السادس

طرق التدريس وتطويرها في ضوء الجودة الشاملة

إستراتيجيات التدريس والجودة الشاملة 291

مهام المعلم في تخطيط التدريس 297

التدريس الفعال والجودة 306

الجودة في أداء المعلم 308

جودة طرق التدريس 313

الإستراتيجيات العامة في التدريس 314

عناصر العملية التعليمية 317

الإستراتيجيات وطرق التدريس 320

أولاً: طرق التدريس التقليدية 320

ثانياً: طرق التدريس الحديثة 339

ثالثاً: إستراتيجيات التدريس في ضوء الجودة الشاملة 354

مراجع الفصل السادس 369

الفصل السابع

تطبيقات الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس

المعايير العالمية للجودة الشاملة 375

آليات تحقيق الجودة الشاملة في التعليم 377

جودة المنهج 379

جودة الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية 381

جودة المعلم وطرق التدريس 382

جودة التلميذ 386

جودة المباني التعليمية والتجهيزات والبيئة التعليمية 387

جودة تقويم أعمال التلاميذ 387

جودة مصادر التعلم 387

تطبيق نظم الجودة في التعليم 387

تطبيق الجودة الشاملة في بعض الدول المتقدمة والدول العربية 391

الولايات المتحدة الأمريكية 391

المملكة المتحدة 393

فرنسا 394

كوريا الجنوبية 394

كندا 395

جمهورية مصر العربية 396

المملكة العربية السعودية 399

المملكة الأردنية الهاشمية 399

مملكة البحرين 401

جودة التعليم والإبداع 409

مراجع الفصل السابع 414

المقدمة

تستند عملية التربية والتعليم إلى اهتمامات المجتمع وآماله، وآلامه، ومشكلاته، وتطلعاته، وأهدافه، وفلسفته، ذلك أن المؤسسات التعليمية هي مؤسسات مجتمعية تسعى إلى إعداد أفراد المجتمع وتنميتهم وتوجيههم وفق التطلعات والرؤى المستقبلية، ووفق متطلبات الجودة الشاملة التي أصبحت المظلة التي تحتمي بظلالها المؤسسات المجتمعية على اختلاف أنواعها ناشدة العمل المتميز الذي يضمن لمخرجاتها الجودة النوعية عالية التميز، لا سيما ونحن نعيش في عصر الثورة المعلوماتية والاتصالية والتقنية، ونلاحظ التغييرات المتسارعة في كل ميادين الحياة، مما يتطلب إعادة النظر بالعملية التعليمية ككل وتطويعها لتواكب هذه التطورات المتلاحقة التي يشهدها المجتمع، وذلك من خلال تطبيق إدارة الجودة الشاملة بمفهومها الواسع على كل عناصر النظام التعليمي، ابتداء من الإدارة المدرسية، ومروراً بإعداد المعلم، والمناهج، وطرق التدريس، والمباني المدرسية، والتجهيزات، ونظام التسجيل والقبول، وكثافة الفصل، وترتيب التلاميذ في حجرات الدراسة، والإرشاد، والتوجيه، والإشراف، وعلاقة المدرسة مع الأهالي ومع المجتمع الخارجي، وما إلى ذلك. وحيث أن المؤسسات التعليمية هي المؤسسات الوحيدة التي تنفرد بإعداد الأفراد إعداداً جيداً ومتقناً يمكنهم في النهاية من الانخراط في ميدان العمل بثقة وقدرة ومهارة وخلفية علمية عالية، تساهم في تطوير وتنمية المجتمع والنهوض باقتصادياته وتحسين مخرجات الأعمال المهنية على اختلاف أنواعها، لذا فإن المنهج وطرق التدريس هما العنصران اللذان تعتمد عليهما مخرجات العملية التعليمية التعلمية، فجودة المنهج المدرسي من ناحية التخطيط والتصميم والمحتوى والتقويم، وكيفية تقديم محتوياته إلى التلاميذ ودعم هذه المحتويات بتشجيع التلاميذ بالبحث والاطلاع والاستزادة، تعد من أساسيات الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية، وهذا لا يعني إهمال العناصر الأخرى، ولكن على اعتبار أن المنهج هو وسيلة التربية في تحقيق أهدافها. وهذا الكتاب يتطرق إلى

إدارة الجودة الشاملة من حيث المفهوم والخصائص، والأهداف، والفلسفة، والأهمية، ثم يتناول المنهج وطرق التدريس ويربطهما بمؤشرات ومتطلبات الجودة الشاملة في التعليم.

أرجو أن يخدم هذا العمل المتواضع كل المهتمين بقضايا التعليم والجودة الشاملة.

"ربنا لا تؤاخذنا إن نسينا أو أخطأنا"

رافدة الحريري

الفصل الاول

الجودة الشاملة وإدارتها

مفهوم الجودة الشاملة وإدارتها

خصائص إدارة الجودة الشاملة

سياسة الجودة

خصائص إدارة الجودة الشاملة في العملية التعليمية

أهداف إدارة الجودة الشاملة

مبررات الاهتمام بإدارة الجودة الشاملة في التعليم

أهمية إدارة الجودة الشاملة في التعليم

فلسفة إدارة الجودة الشاملة في التعليم

مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في التعليم

خطوات تطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العام

مراجع الفصل الاول

الفصل الاول

الجودة الشاملة وإدارتها

مفهوم الجودة الشاملة وإدارتها

إن الجودة ليست نتاج الصدفة لكنها تأتي بالدرجة الأولى نتيجة للجهود الإنسانية الذكية. ولقد وردت عدة تعريفات للجودة، وكلها اتسمت بالموضوعية والشمول، والتي نتناولها فيما يلي:

يشير المعجم الوسيط إلى أن الجودة تعني كون الشيء جيداً، وهي مشتقة من الفعل الماضي (جاد) والمعنى الاصطلاحي للجودة الشاملة، هو : اتحاد الجهود واستثمار الطاقات المختلفة لرجال الإدارة والعاملين بصورة جماعية لتحسين النهج الإداري ومواصفاته، والجودة كما يراها البعض هي الكفاءة Efficiency، كما أنها تعبر عن الفاعلية Effectiveness، والجودة هي تلبية رغبات العميل وتحقيق توقعاته ورضاه من خلال تضافر جهود جميع الأعضاء سواء أكانوا داخل المنظمة أو خارجها. (عليمات، 2008: 16) والجودة الشاملة هي جهد من أجل التطوير ومعيار للكمال ويتم الحكم عليها بمعرفة ما إذا أدينا ما عزمنا على توفيره في الوقت المحدد، والكيفية التي نقرر أنها تلائم احتياجات العملاء أم لا فإذا كان العملاء، أو المستفيدون سعداء بما قدمنا لهم من خدمة أو منتج أو عمل، والطريقة التي قدمت بها تلك الخدمة أو العمل، فهذا يعني أننا حققنا أهداف الجودة.(جون وجريجز، 1995: 9).

وعرفها Sehucter المشار إليه في (زين الدين، 1997: 31) بأنها خلق ثقافة متميزة في الأداء، حيث يعمل المديرون والموظفون بشكل مستمر لتحقيق توقعات المستهلك وأداء العمل الصحيح بشكل صحيح منذ البداية مع تحقيق الجودة بشكل أفضل وبفاعلية عالية وفي اقصر وقت، كما أنها تعني ذلك التحول الجذري في الممارسات الإدارية التقليدية لمختلف أوجه المنظمة. والجودة هي الالتزام بالمواصفات

والتصميمات المعدة للسلعة وتطابق التنفيذ في مراحل الإنتاج المختلفة مع التصميم، كما أنها تعني قدرة السلعة أو الخدمة على الأداء بحسب المواصفات، فالعبرة ليست فقط في دقة التصميم وحسن التنفيذ أثناء الإنتاج، بل الأهم أن تؤدي السلعة حين استخدامها بالمستوى المستهدف من الكفاءة، فالجودة هي جودة الكفاءة أثناء الاستعمال. (السلمي، 2002: 128) والجودة الشاملة تشمل جميع مجالات النشاط في المنظمة، كما تشمل كافة أبعاد السلعة أو الخدمة سواء من حيث التصميم أو التصنيع أو الأداء أثناء الاستعمال، وذلك بهدف إشباع احتياجات المستهلك للسلعة أو الخدمة والوفاء بمتطلبات تحقيق أعلى مستوى من التوافق بين أداء السلعة أو الخدمة وبين مستوى احتياجاته وتطلعاته. (المرجع السابق: 129).

والجودة الشاملة مجموعة من المعايير والإجراءات التي يهدف تبنيها وتنفيذها إلى تحقيق أقصى درجة من الأهداف المتوخاة للمنظمة والتحسين المتواصل في الأداء والمنتج وفقاً للأغراض المطلوبة والمواصفات المرجوة بأفضل طرق وأقل جهد وتكلفة ممكنين (البيلاوي وآخرون، 2008: 12) والجودة هي مسار واعٍ وكفاءة عالية لتطبيق صحيح، وعمل واضح، وهي تتعلق بمنظور العميل وتوقعاته لما تكون عليه الخدمة، ولها أبعاد تتفاوت في أهميتها حسب البيئة التي تحيط بضمان الجودة، وهذه الأبعاد هي: الكفاءة الفنية أي الاهتمام بالمهارات والقدرات الفنية والأداء الصحيح، وسهولة الوصول إلى الخدمات، والفعالية التي يقاس مداها بقسمة المخرجات على المدخلات لمعرفة ما إذا كانت الخدمات المقدمة قد أعطت النتائج المطلوبة، والكفاءة باستخدام المواد وتقديم الأفضل وتحقيق أكبر منفعة بأقل تكلفة، والاستمرارية.(عطية،2008: 23) وترى الجمعية الأمريكية لنظام الجودة (American Society for Quality Control) أنها مجموعة من الخطط والنشاطات والأحداث التي يتم تزويدها للتأكد من أن المنتجات والعمليات والخدمات ستشبع حاجات محددة. وعرفها (Lewis,1997) المشار إليه في (أبو عايد، 2006: 463) على أنها تكامل الملامح والخصائص لمنتج أو لخدمة ما بصورة تمكن من تلبية احتياجات ومتطلبات محددة أو معروفة ضمناً. والجودة الشاملة في التعليم هي فلسفة ذات أدوات وعمليات للتطبيق العملي تهدف إلى تحقيق ثقافة التحسين المستمر ويقوم بها كل العاملين في المؤسسة التربوية بهدف

إرضاء وإسعاد الطلبة المستفيدين.(الأغبري،2000: 159) والجودة الشاملة في التربية هي مجموعة الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالاتها بما في ذلك كل أبعادها (مدخلات، وعمليات ومخرجات) قريبة وبعيدة وتغذية راجعة، وكذلك التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة والمناسبة لمجتمع معين، وعلى قدر سلامة الجوهر تتفاوت مستويات الجودة (دوهرني، 1999: 12).

والجودة الشاملة ثقافة تنظيمية مبتكرة لتعزيز التحسينات المستمرة في جميع الأوقات، وإنها عمل تعاوني لأداء الأعمال بتحريك المواهب والقدرات لكل العاملين وللإدارة، وذلك لأجل تحسين الإنتاجية والجودة بشكل دائم وباستخدام فرق العمل.(محمد، 2007: 130) وتعرف الجودة على أنها مدخل لنظام كلي يتكامل مع المستويات الإستراتيجية العليا في المنظمة، بحيث يعمل أفقياً من خلال الوظائف والأقسام المختلفة ليشمل كل العاملين من رأس الهرم إلى قاعدته، ومتسعا للخلف والأمام ليضم الممول والعميل مع التأكيد على ضرورة التعلم والتكيف للتغيير المستمر باعتباره مفتاح النجاح التنظيمي.(Siegel and others,1990:18).

والجودة هي صفة يمتلكها شيء ما بتفوق، كما أنها تعني درجة الامتياز لنوعية معينة من المنتج. والجودة الشاملة في التعليم أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع ومستويات المنظمة التعليمية ليتيح للأفراد وفرق العمل الفرصة لإرضاء الطلاب والمستفيدين من التعليم. (الشرقاوي، 2006: 348) وإدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية بأنواعها ومراحلها تعني مجموعة من الخصائص والسمات التي تعبر بدقة وشمولية عن مضمون التربية وحالتها بما في ذلك أبعادها المختلفة والتي تقود إلى تحقيق الأهداف المنشودة. (خالد، 2006: 36).

وفي تعريف ذكره آرثر المشار إليه في (مصطفى، 2007: 329) أن الجودة الشاملة هي ثورة تشاركية في الطريقة التي تعمل بها الإدارة التي تنظر وتدير العمليات بشكل يحقق النتائج وليست الإدارة التي تنظر إلى النتائج. كما أنها استخدام فرق العمل في شكل تعاوني لأداء الأعمال عن طريق تحريك المواهب والقدرات لكافة العاملين في المنظمة وذلك لتحسين الإنتاجية والجودة بشكل مستمر.

كما أن إدارة الجودة الشاملة هي أسلوب قيادي ينشئ فلسفة تنظيمية تساعد على تحقيق أعلى درجة ممكنة لجودة السلع والخدمات وتسعى إلى دمج فلسفتها بيئة المنظمة، وأن نجاحها يتوقف على قناعة أفراد المنظمة بمبادئها. وأن مبادئها تضيف قيمة وجودة فعلية للمنظمة، وقد أثبتت مبادؤها نجاحا مستمرا لأنها تسعى وبشكل مستمر إلى تحقيق رضا العميل الداخلي والخارجي من خلال دمج الأدوات والتقنيات والتدريب الذي يقود إلى خدمات ومنتجات عالية الجودة. وتجدر الإشارة هنا إلى أن الجودة تشير إلى المواصفات والخصائص المتوقعة في المنتج وفي العمليات والأنشطة التي تحقق من خلالها تلك المواصفات، أما إدارة الجودة فتعني جميع الأنشطة التي تبذلها مجموعة الأفراد والمسؤولين عن تسيير شؤون المؤسسة والتي تشمل العمليات الإدارية بأشكالها، فهي عملية التنسيق التي تتم داخل المؤسسة بغرض التغلب على ما يعترضها من مشكلات، والمساهمة بشكل مباشر في تحقيق النتائج المرجوة، وبالتالي فهي عملية مستمرة لتحسين الجودة والمحافظة عليها. (عليمات، 2008: 19) وتعتبر الجودة عملية بنائية تهدف إلى تحسين المنتج النهائي ولا يمكن اعتبارها عملية خيالية أو معقدة حيث تستند على الإحساس العام للحكم على الأشياء وعلى ضرورة تحسين ظروف العمل وبيئته الإدارية التي اتسمت بالخوف والحذر.(أحمد، 2003: 51) وترتكز الجودة على الجهود الإيجابية التي يبذلها شخص ما. وتعرف الجودة بأنها المواءمة للاستعمال، فهي تعني لمعظم الناس التفضيل. ويتم تحقيق الجودة إذا كانت الخدمات تشبع كل المتطلبات المحددة من قبل الزبائن، ومن هذا المنطلق، فإن إدارة الجودة الشاملة كما عرفتها منظمة التقييس العالمية(العزاوي، 2005: 31) هي عقيدة أو عرف متأصل وشامل في أسلوب القيادة والتشغيل لمنظمة ما، بهدف التحسين المستمر في الأداء على المدى الطويل من خلال التركيز على متطلبات وتوقعات الزبائن مع عدم إغفال متطلبات المساهمين وجميع أصحاب المطالب الآخرين، وقد عبر البعض عن إدارة الجودة بالقول (السلمي، 2002: 134) إنها حين استخدام الموارد في مراحل إنتاج السلعة أو تقديم الخدمات يجب أن تنخفض التكلفة ويقل الهدر والفاقد من الخدمات والموارد المادية، ويقل وقت الجمود وتوقف العمليات الإنتاجية، إنها التحسين المستمر في العمليات والمنتجات وتطويرها من حيث التصميم وطرق الإنتاج والمدخلات والوظائف. ويرى عقيلي كما

ورد في (عيسى، 2005: 32) أن إدارة الجودة هي قيام المنظمة بتقديم خدمة ذات مستوى عال من الجودة المتميزة التي تقدر من خلالها على تحقيق رغبات واحتياجات عملائها بالشكل الذي يتفق مع توقعاتهم وتحقيق الرضا والسعادة لديهم ويتم ذلك من خلال مقاييس موضوعة سلفا لإنتاج السلعة أو تقديم الخدمة، وإيجاد صفة التميز فيها، وينظر علم الإدارة إلى الجودة على أنها ملاءمة المنتج أو الخدمة للغرض المعد له. وإدارة الجودة الشاملة هي خلق ثقافة متميزة الأداء إذ يعمل كافة أفراد التنظيم بشكل مستمر لتحقيق توقعات المستهلك وأداء العمل مع تحقيق الجودة بشكل أفضل وبفاعلية عالية وفي أقل وقت ممكن. (أحمد، وحافظ، 2003 : 13) وتعرف الجودة أيضا بأنها معيار الكمال الذي يجب ممارسته في كل الأوقات وهي جهد مستمر ومتطور، بحيث لا يوجد حد معين للجودة نستطيع أن نصل إليه فالجودة هدف يمكن قياسه وليس إحساساً مبهم الصلاحية، وهي جهد متواصل من أجل التطور وليست درجة محددة للامتياز. إن مفهوم إدارة الجودة الشاملة أصبح أسلوباً إدارياً مهما في مجال الإدارة والمنظمات من خلال ما حققه هذا الأسلوب الجديد من نجاحات في الإدارة، بحيث يشتمل هذا الاسلوب على وصف للعمليات الإنتاجية والتعديلات المقترحة التي تساعد على تحسين الجودة بشكل مستمر (اللوزي، 1999: 54)، وهناك من ينظر إلى مفهوم إدارة الجودة على أنه فلسفة إدارية حديثة تأخذ شكل منهج أو نظام إداري شامل قائم على إحداث تغييرات إيجابية جذرية لكل شيء داخل المنظمة، بحيث تشمل هذه التغييرات الفكرة، السلوك، القيم، المعتقدات التنظيمية، المفاهيم الإدارية، نمط القيادة الإدارية، ونظم وإجراءات العمل والأداء، وذلك من أجل تحسين وتطوير مكونات المنظمة، للوصول إلى أعلى جودة في مخرجاتها، وبأقل تكلفة، بهدف تحقيق أعلى درجة من الرضا لدى زبائنها، عن طريق إشباع حاجاتهم ورغباتهم وفق ما يتوقعونه. وحيث إن إدارة الجودة الشاملة ظهرت أول ما ظهرت في المجال الصناعي، لذا فإن مفهومها انتقل من مجال الصناعة إلى التعليم (أحمد، 2003: 56) مما ساعد على تقوية أواصر العلاقة بين الأسرة والمجتمع والمدرسة فإدارة الجودة الشاملة في مجال التربية والتعليم تعتبر إستراتيجية إدارية مستمرة للتطوير وتعمل على خلق بيئة تعليمية فعالة تسمح للمعلمين والعاملين وأولياء الأمور والمسؤولين من الحكومة

وأرباب العمل بالتعاون لتوفير الموارد التي يحتاجها الطلبة لمواجهة التحديات الأكاديمية والاجتماعية المتلاحقة ومتطلبات سوق العمل. أما مفهوم إدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي والتعليمي كما عرفة أحمد، في (عيسى، 2005: 32) فهي إستراتيجية إدارية مستمرة التطوير تنتجها المؤسسة التعليمية معتمدة على مجموعة معينة من المبادئ، وذلك من أجل تخريج مدخلها الرئيسي وهو الطالب على أعلى مستوى من الجودة في كافة جوانب النمو العقلية والنفسية والاجتماعية والخلقية والجسمية، لإرضاء الطالب بأن يصبح مطلوبا بعد تخرجه في سوق العمل، وإرضاء كافة أجهزة المجتمع المستفيد من هذا المخرج. وتعني إدارة الجودة في مجال التربية والتعليم السعي إلى تحقيق التركيز الدقيق على الطالب، والتكامل مع إستراتيجية الجهة التعليمية (المدرسة، الإدارة العليا، وزارة التربية والتعليم) وإشراك الطلبة للعمل مع هيئة التدريس والإذاعة المدرسية، والاستمرار في التطوير، وملاحقة الفكر الإداري الحديث وتطبيقه في كافة إدارات المدارس ومستوياتها ووظائفها، واعتبار كل فرد في المدرسة مسؤولاً عن الجودة، ويجب أن تتضمن كل العمليات المنفذة للجودة الشاملة وأن تكون متماشية مع متطلبات التغير الثقافي(عيسى، 2005: 37). وإدارة الجودة الشاملة في التعليم هي نمط أو طريقة لتحقيق الأهداف، وليست مجرد الإنجاز، فتحقيق الأهداف يتوقف على نوعية المدخلات البشرية والمادية المستخدمة وكذلك طرق استخدام هذه المدخلات واستثمارها (أحمد وحافظ، 2003: 17) وإن إدارة الجودة الشاملة في التعليم هي بمثابة منهج يرتكز على إمكانية إيجاد ثقافة تنظيمية لدى المؤسسات التعليمية تجعل الإدارة التعليمية والمعلمين والعاملين والطلبة متحمسين لكل ما هو جديد من خلال تحريك مواهبهم وقدراتهم وتشجيع فرق العمل والمشاركة في اتخاذ القرار وتحسين العمليات، بما يضفي تغيرا واضحاً نحو الأفضل لدى خريجي المؤسسات التعليمية.

من هذا المنطلق يمكن القول بأن إدارة الجودة الشاملة في مجال التربية والتعليم تعني تحسين وتطوير الأساليب القيادية والإدارية والعمل على إدخال التغييرات الملائمة والجديدة وإشراك كل أعضاء المدرسة في إحداث ذلك التغيير وبشكل جماعي وتعاوني بحيث يكفل إجراء التحديث والتطوير المستمر مع خلق روح المنافسة الشريفة

بين المدارس للتصدي لتحديات العصر والتطورات المتلاحقة وبالتالي لتأهيل كل تلميذ وإعداده بما يتناسب وقدراته ومهاراته وحاجاته والعمل على نموه بشكل متكامل ومن جميع الجوانب العقلية والجسمية والنفسية والاجتماعية وذلك لمقابلة متطلبات المجتمع وسد حاجات سوق العمل (الحريري، 2007: 13) وإدارة الجودة الشاملة في التعليم هي عملية إدارية تحقق أهداف كل من سوق العمل والطلاب، أي أنها تشمل جميع وظائف ونشاطات المؤسسة التعليمية، ليس في إنتاج الخدمة فحسب، وإنما في توصيلها، الأمر الذي ينطوي على رضا الطلاب وزيادة ثقتهم، وتحسين مركز المؤسسة التعليمية محليا وعالميا وزيادة نصيبها في سوق العمل (مصطفى، 2007: 330) وإدارة الجودة الشاملة في التعليم نموذج إداري شامل يقوم على الجودة فكرا وتنظيما وينطلق من إستراتيجية تعاونية ومستمرة للتحسين لضمان تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية، والمجتمع، وإرضاء العملاء الداخليين على المدى القصير والطويل.

من خلال ما ورد من تعريفات الجودة الشاملة وإدارتها، يمكننا التوصل إلى العديد من المبادئ التي يرتكز عليها مفهومها وفلسفتها وهي: (عليمات، 2008: 16) و(مصطفى، 2007: 329) و(دافيز وأليسون، 2004: 108) و(البيلاوي وآخرون، 2008: 28):

1. مشاركة جميع العاملين في التنظيم، أي أن جميع من يعمل في المنظمة مسؤولون مسؤولية كاملة عن جودة المنتج، لأن الجودة الشاملة تتطلب في المقام الأول الإدارة التشاركية.
2. أداء العمل بطريقة صحيحة من أول خطوة، الأمر الذي يؤدي إلى تفادي الكثير من العيوب والهفوات والأخطاء.
3. التركيز على العميل بتحقيق كل التوقعات، ويقصد بالعميل في إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية: الطالب والمجتمع وسوق العمل.
4. القيادة واهتمامها بتوحيد الرؤية والأهداف والإستراتيجيات داخل المنظومة التعليمية.
5. تعتمد إدارة الجودة الشاملة على الاستقلالية.

6. اتخاذ القرارات الفعالة على أساس من الحقائق.
7. تكلفة الجودة وفق الجودة الشاملة وهي عبارة عن تكاليف جميع الأعمال المتعلقة بجودة السلعة أو الخدمة.
8. قدرة الإدارة المستمرة على تقوية مركزها التنافسي الأمر الذي يرى ضرورة توفير أفكار جديدة ومعلومات، يعتمد عليها لتحقيق شهرة واسعة في السوق.
9. وضع جميع العاملين في صورة مجموعات عمل أو فرق عمل من أجل مشاركة تعاونية لإنجاز كافة العمليات الإنتاجية والإدارية.
10. تنمية مفهوم الإدارة الذاتية، أي لابد من أن تتاح لجميع العاملين فرصة إبداء الرأي والمشاركة الإيجابية في العمل والإدارة.
11. العمل على تحقيق متطلبات وحاجات العميل وفق المواصفات التي ترضيه.
12. تسعى الجودة الشاملة إلى تحقيق النتائج المتوقعة بأقل تكلفة وجهد وبأقصر وقت ممكن.
13. إتاحة الفرصة للحوار وطرح الأفكار البناءة وتوليد الأفكار الجديدة، دون خوف أو تردد.
14. تحقيق الاتصال الجيد والتفاعل المشترك بين الأعضاء في المنظمة.
15. التقويم المستمر للجهود المبذولة، والتعرف على جوانب القصور ومعالجتها وتنمية الجوانب الإيجابية عن طريق التطوير المستمر.
16. تعمل إدارة الجودة الشاملة على تقسيم العمل إلى عناصره الرئيسية مما يوضح الجهود الفريدة في تحقيق الإنتاجية.
17. تسعى إدارة الجودة الشاملة إلى تحقيق الاستخدام الأمثل للموارد البشرية.
18. تسعى إدارة الجودة الشاملة إلى تحقيق رضا المستهلك إضافة إلى تحقيق أهداف المنظمة.
19. تقدم أساليب محددة في ترجمة وتحويل المبادئ إلى ممارسات، والمجردات إلى خبرات عملية.

20. الغرض الأساسي من القيادة الإدارية هو العمل على تحسين المنتجات والخدمات وتطويرها، وليس تخليد مستوى معيناً من القبول.
21. اهتمام الإدارة بكل العاملين والاستفسار عن أهمية ومسؤولية كل فرد منهم في المؤسسة.

إن أهم دلالات الجودة في المؤسسات التعليمية هو أن لها ثقافة تنظيمية تسير وفق قيم ومبادئ ثابتة وواضحة تسود جميع أفرادها، وتسعى إلى التحسين المستمر للعمليات الإدارية والتعليمية، وذلك بمساعدة أعضاء هيئة التدريس والطلاب والإدارة وأولياء الأمور (المجتمع). من خلال تجريب أحدث النظريات الحديثة في مجال التربية والتعليم والعلوم المختلفة للوصول إلى إسعاد المستفيدين من نظام الجودة الشاملة، وتحدد الجودة في المؤسسات التعليمية من خلال بيان نتائجها على المستفيدين والذي يوضحه الشكل التالي: (الحسين، 2007: 9).

الطالب	الجودة تعني للطالب	- تحسين دافعيته للتعلم (الرضا عن بيئة التعلم). - تحسن نتائج تعلمه باستمرار (الحماس والتقدير العالي للذات). - تزايد التزامه لتحسين تعلمه (الإحساس بالغرض). - بهجة ومرح أكثر للتعلم (غياب الخوف). - علاقات أفضل مع الزملاء والمعلمين (الدعم المتبادل الإيجابي).
عضو هيئة التدريس	الجودة تعني للمعلم	- جهد أقل في عمليات التعليم (الطالب يتحمل مسؤولية تعلمه). - زيادة حماسهم لتحسين التعليم (تقدير جهودهم ومشاركاتهم في قرارات المدرسة). - العمل بروح الفريق مع الزملاء وإدارة المدرسة وأولياء الأمور لتحسين عمليات التعليم. - العلاقات الطيبة مع الطلاب.
إدارة المؤسسة	الجودة تعني لإدارة المدرسة	- بيئة تعاونية (فرق العمل – فرق التعلم). - تحسين إنتاجية الطلاب والمدرسين والعاملين. - تحسين علاقة المؤسسة التعليمية مع أولياء الأمور والمجتمع. - جهد أقل في عمل مدير المؤسسة (تفويض الصلاحيات). - تركيز الإدارة على رضا الطلاب والمدرسين والعاملين وأولياء الأمور.
أولياء الأمور	الجودة تعني لأولياء الأمور	- علاقة متطورة مع إدارة المؤسسة التعليمية والمدرسين. - رضا متزايد عن أداء المدرسة للتحسين المستمر في تعلم أبنائهم. - تدخلهم في طرائق تربية وتعليم أبنائهم من خلال اقتراحاتهم وتطلعاتهم. - ثقة بأداء المؤسسة التعليمية. - تحسين تواصلهم مع المؤسسة التعليمية.
نظام المؤسسة التعليمية	الجودة تعني للنظام في المؤسسة التعليمية	- البحث عن جذور المشكلات وحلها بمنهج علمي ووضع إجراءات لضمان عدم تكرارها. - العمل الجماعي في المدرسة (فرق العمل الوظيفية_ فرق التعلم) - تحسين دافعية الطلاب والمدرسين للتعلم والتعليم من خلال تلبية احتياجاتهم وتطلعاتهم. - الاستخدام الأمثل للوقت باعتباره المورد الأكثر قيمة للمؤسسة التعليمية ونظام التعليم(فرص التعلم).

الشكل رقم (1): نتائج الجودة على المستفيدين

خصائص إدارة الجودة الشاملة

تتميز إدارة الجودة الشاملة بالخصائص والسمات الآتية (أحمد، 2007: 57) و(السلمي، 2002، 135).

1. الشمول، فهي تشمل كل القطاعات والمستويات والوظائف الخاصة في المنظمة.
2. يمثل الزبائن شيئا حيويا جوهريا لأداء المنظمة، حيث إنه لا يوجد عمل دون وجود زبائن، وبطبيعة الحال لا يكون للمنظمة أي وجود إذا كانت دون عمل.
3. إدارة الجودة الشاملة تبحث عن مصادر غير تقليدية للمعلومات، ذلك لأن الناس يرغبون في أداء الأعمال ذات الجودة.
4. تركز إدارة الجودة الشاملة على التطوير والتحسين المستمر في أنشطة وعمليات المنظمة وفي التقنيات وعناصر الأداء المختلفة.
5. اتباع المنهجية العلمية التي تعتمد على التحليل والتصميم والتخطيط والتنظيم لكل نشاط في المنظمة وذلك لتحقيق الكفاءة والجودة.
6. المشاركة، تهدف إدارة الجودة الشاملة إلى بذل الجهد من خلال العمل بنظام الفريق لتحقيق مستويات الجودة المطلوبة.
7. الانطلاق من قمة الهرم الوظيفي، حيث يتوقف نجاح العمل على اقتناع الإدارة العليا وأخذها بمبدأ المبادرة وتوفير المساندة الكاملة للقائمين على تصميم وتشغيل الأعمال في المنظمة.
8. التنظيم الشبكي، حيث يتم التعامل مع المنظمة كشبكة متكاملة بحيث يتحقق التدفق الأفضل للعمليات وتصل الخدمات للمستفيدين بأعلى جودة وكفاءة ممكنة.
9. الجماعية، إذ يستخدم منطق العمل الجماعي وتكوين فرق العمل لتحسين الجودة بدلاً من الجهود الفردية المنعزلة.
10. تنمية الرقابة الذاتية والاعتماد عليها بدلاً من الرقابة الخارجية، فالجودة لا تفرض على الفرد بل تنبع منه نتيجة الاقتناع.

11. التركيز على الانشطة المهمة، والتحرر من الجهود المهدورة التي لا مردود من ورائها.
12. الحسم، ويعني تبني فكرة منع الخطأ بدلا من كشف الخطأ ومحاولة إصلاح آثاره.

سياسة الجودة

من أساسيات إقامة نظام الجودة الشاملة تحديد سياسة الجودة بصورة تسهل على كل العاملين فهمه واستخدامه، ومن الضروري أن يتميز نظام الجودة بالوضوح والدقة والتحديد، وعلى سبيل المثال، من غير المفيد أن نقول "نظن أنه يتوجب علينا ودائماً العمل على إتمام كل شيء بأعلى المستويات" ولكن يجب أن نقول: "ستكون هناك إجراءات عمل محددة للمهام العشرة الرئيسية وهي تسجيل الطلبة، وتقديم النصح لهم، والتقويم، والتوجيه... الخ ويجب أن تغطي سياسة الجودة الشاملة الإجابة على النقاط التالية: (Freeman,1993:19).

- من الشخص الذي سيتولى إقامة نظام الجودة الشاملة وإدارته؟
- ما هي الكيفية التي تتم بها مراقبة ومتابعة ومراجعة النظام؟
- ما هي المهام التي ستتم صياغة إجراءات محددة لها؟
- ما هي كيفية مراقبة تنفيذ تلك الإجراءات؟
- كيف يتم تصحيح الفشل في الإلتزام بالإجراءات؟

وتعد مسألة وضوح سياسة الجودة الشاملة من أهم عناصر تطبيق الجودة الشاملة بنجاح.

خصائص إدارة الجودة الشاملة في العملية التعليمية

لقد قدم بونستنك Bonsting عام 1992 خصائص إدارة الجودة الشاملة في العملية التعليمية كما يلي: (عطية، 2008: 122-123).

1. التربية عملية مستمرة ودائمة مدى الحياة.
2. لابد أن يكون النمط القيادي في الإدارة نمطاً تشاركياً تعاونياً.

3. إن التفاهم بين العاملين لابد أن يحظى بالاهتمام مع ضرورة تطبيق نظرية السيطرة.
4. ينبغي أن ينظر إلى جميع العاملين في المؤسسة التعليمية على أنهم ماهرون في تأدية واجباتهم وإنجاز اعمالهم.
5. الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية المتاحة.
6. تقديم الخدمات بما يشبع حاجات المستفيد الداخلية والخارجية.
7. توفير أفضل المعنويات لجميع العاملين.
8. توفير أدوات ومعايير لقياس الأداء.
9. تخفيض التكلفة مع تحقيق الطلب الاجتماعي.
10. ويمكننا إضافة الآتي:
11. أن يستمر تدريب المعلم واطلاعه على المستجدات اثناء الخدمة مع ضرورة جودة اليد العاملة أساسا.
12. أن ينظر إلى جميع الطلاب على أنهم قادرون على التعلم مهما كان حجم أو درجة الفروقات الفردية بينهم.
13. أن تكون المادة العلمية المقدمة للطلاب ممتعة ومفرحة مع ملاحقتها الدائمة للتطور.
14. التطبيق العملي إلى جانب التدريس النظري.
15. التجريب المستمر للطرق المستحدثة في التدريس والإدارة.
16. توفير البيئة التعليمية طبق المواصفات العالمية من حيث الموقع والحجم والوسائل والمعدات والاجهزة والجماليات.
17. توفير برنامج التواصل مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي وفق معايير وأهداف واضحة.

أهداف إدارة الجودة الشاملة

تعد إدارة الجودة الشاملة نظاما متكاملا مع كل النظم الإدارية والإنتاجية والتسويقية، ويتشابك مع جميع مجالات النشاط ومستوياته ويتغلغل في كل إجراءات العمل وذلك لتحقيق الأهداف الآتية (المرجع السابق: 131):

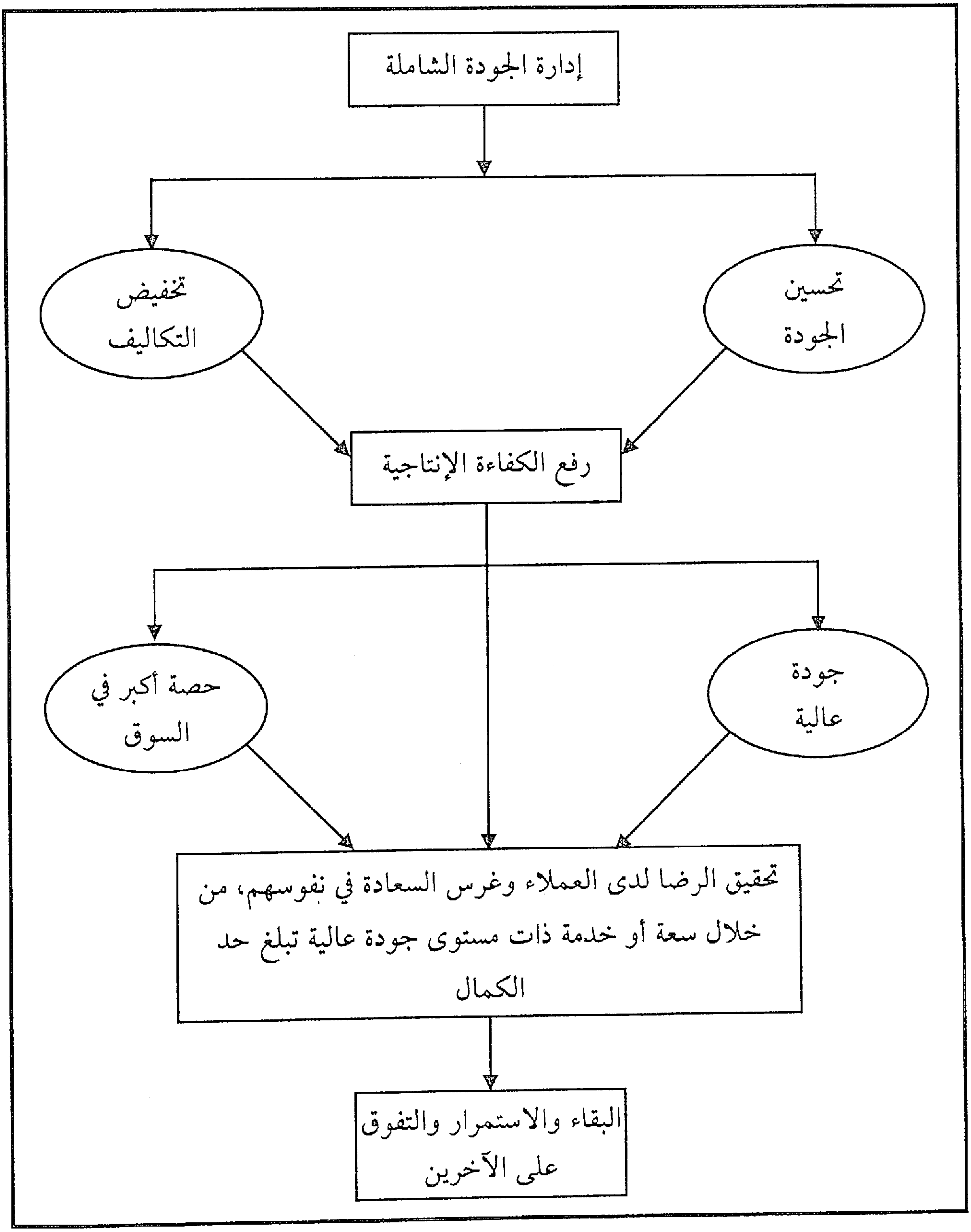
1. تزويد العملاء بالسلع والخدمات بما يحقق احتياجاتهم ويتفق مع توقعاتهم.
2. تحسين كفاءة العمليات في المنظمة بما يحقق تخفيض تكلفة الأداء دون المساس بمستوى جودة الأداء، وتقليل الوقت المستغرق في الأداء دون المساس بمستوى الجودة، وتحسين أسلوب تقديم المنتجات والخدمات للمستفيدين، إضافة إلى تطوير منتجات وخدمات جديدة أفضل وأسرع، وذلك للوفاء باحتياجات المستفيدين.
3. مواكبة مسيرة التطوير والتحسين لأساليب تقديم المنتجات والخدمات، والرقي للوصول إلى المستويات العالمية المتعارف عليها.
4. التحسين المستمر لكافة مرافق وعمليات وأقسام المنظمة.
5. تطوير كافة عناصر المنظمة وعملياتها ومنتجاتها، ودمج فكر التطوير في صميم فلسفة الإدارة.
6. تأكيد المركز التنافسي للمنظمة وبناء وتنمية وتفعيل قدراتها التنافسية في مواجهة تطورات السوق ومحاولات المنافسين.
7. ضمان استكمال المنظمة للمقومات المؤدية إلى وصولها لدرجات التميز وفق المعايير العالمية المتعارف عليها في نماذج إدارة التميز.
8. زيادة الربحية وتحسين اقتصاديات المنظمة.
9. زيادة القدرة الكلية للمنظمة على النمو المتواصل.
10. زيادة حركية ومرونة المنظمة في تعاملها مع المتغيرات.

أهداف إدارة الجودة الشاملة في التعليم

مما لا شك فيه أن الهدف الرئيسي في تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية هو تطوير الخدمات والمخرجات مع تخفيض في التكاليف والوقت والجهد لتحسين الخدمة المقدمة للطلبة ولأولياء الأمور وللمجتمع وكسب رضاهم، وهناك أهداف فرعية تنطلق من هذا الهدف وهي: (عبد الباقي، 1999: 54) و(مجيد والزيات، 2008: 120).

1. خفض التكاليف.
2. تحقيق الجودة.
3. تقليل الوقت اللازم لإنجاز المهمات.
4. زيادة الكفاءة بزيادة التعاون بين إدارات المدارس وتشجيع العمل الجماعي.
5. تعليم الإدارة والعاملين كيفية تحديد وترتيب وتحليل المشكلات وتجزئتها إلى أجزاء صغيرة للتمكن من السيطرة عليها واتخاذ القرارات بشأنها.
6. تقليل المهام عديمة الفائدة ومنها الأعمال المتكررة.
7. توطيد الثقة وتحسين العمل للعاملين.
8. زيادة القدرة التنافسية في الأوساط المحلية والعالمية.
9. زيادة الفاعلية التنظيمية للموارد البشرية العاملة في المؤسسات المدرسية.
10. التعرف على احتياجات الطلبة وحاجات العمل والعمل على تلبيتها والسعي لإضافة بعض الخصائص المبدعة لتحقيق رضا الطلبة وأولياء الأمور والمجتمع.
11. البقاء والاستمرار والتفوق على الآخرين.
12. توفير البيئة المناسبة للتعليم والتعلم.
13. المراقبة المحكمة للعمليات التعليمية.
14. زيادة خبرات المعلمين عن طريق القيام بعملية التدقيق المستمرة.
15. تحسين عملية الإتصال والتواصل.
16. تحسين نوعية الاتصال وكفاءة الخدمات التعليمية المقدمة للطلبة.

وفيما يلي توضيح للإستراتيجية المتكاملة لأهداف إدارة الجودة الشاملة في التعليم. (الحريري، 2007: 24).



الشكل رقم (2): أهداف إدارة الجودة الشاملة

مبررات الاهتمام بإدارة الجودة الشاملة في التعليم

تعد الجودة الشاملة أساسا للاتصالات التجارية بين الدول ووسيلة لإرضاء المستهلك وزيادة الإنتاج وتخفيض التكاليف وتحقيق الأرباح، فهي التي تقرر نجاح أو فشل المنظمات الإنتاجية والخدمية في العالم. ولذلك لابد من إداراتها بشكل فعال للحصول على سمعة طيبة للمؤسسة في نظر الزبائن والعاملين، وتنمية الشعور بالانتماء في بيئة العمل(عليمات، 2008: 32) ولقد تضافرت عدة عوامل ومؤثرات مهمة في لفت النظر إلى ضرورة وأهمية الجودة وذلك للأسباب التالية (السلمي، 2002: 126) و(أحمد، 2007: 163):

1. أوجدت حركة التحولات العالمية والمتغيرات الاقتصادية والتقنية والاجتماعية والثقافية أوضاعا جديدة جعلت الجودة أمرا حتميا في كل ما تقوم به المنظمات من أعمال وما تقدمه من منتجات وخدمات.
2. تصاعد المنافسات العالمية واحتدام الصراع بين مقدمي المنتجات والخدمات مما جعل العملاء في موقف متميز يسمح لهم بالمفاضلة بين المنافسين ولا يقبلون سوى الأفضل والأعلى جودة.
3. اهتمام الدول بتطبيق تقنيات الاتصالات ونظم المعلومات وتطوير أساليب تقديم الخدمات للمواطنين وضمان حصولهم على أجود المنتجات والخدمات سواء من مصادر حكومية أو مؤسسات خاصة وطنية وغير وطنية. وقد ساهمت هذه الحركة التطويرية في لفت انتباه الإدارة الحكومية إلى معنى الجودة في الأداء وتأثيرها في خدمة المتعاملين وتخفيض التكلفة والوقت المستغرق بما يساعد على ترشيد الأداء الاقتصادي للأجهزة الحكومية.
4. ضغوط العولمة واتجاه الأسواق العالمية للتداخل وانهيار الحواجز والموانع التي تحول دون تدفق المنتجات والخدمات بين الأسواق العالمية بحرية وسهولة مما جعل منظمات الإنتاج والخدمات ملتزمة بمسايرة المعايير العالمية في السلع والخدمات والتي لا يتحقق الالتزام بها إلا عن طريق تطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة.

5. ظهور بعض الشواهد السلبية على أداء المنظمات مما يدفعها إلى الاتجاه لتبني أسلوب إدارة الجودة الشاملة، ومن أهم هذه الشواهد ما يلي:
   أ. انخفاض جودة الناتج من العمل.
   ب. استهلاك الكثير من الوقت في العملية الإنتاجية.
   ج. تعدد صور وأشكال الرقابة.
   د. هروب العاملين من ذوي الخبرات المتميزة من المنظمات والعمل في منظمات أخرى.
   ه. استهلاك الكثير من الوقت في الاجتماعات والخروج منها في بعض الأحيان دون اتخاذ قرار.
   و. تبادل الاتهامات واللوم بين العاملين.
   ز. كثرة الشكاوى الداخلية (من الموظفين) والخارجية (من العملاء).
6. العجز التعليمي أي وجود استثمار في التعليم دون العائد لأن المخرجات التعليمية والنواتج التربوية لا تسد الطلب الفعال في أسواق العمل بالشكل المطلوب.
7. معدلات البطالة المرتفعة فالإنتاج لا يتيح عدد الوظائف الكافية والمناسبة للمخرجات التعليمية أو العكس.
8. اتساع الهوة بين الإنتاج والتعليم فقد تظهر الحاجة لبعض المهن والوظائف التي لا يوفرها التعليم الحالي، أو قد لا تجد بعض التخصصات التعليمية الفرص المواتية للعمل بعد التخرج.
9. ارتفاع تكلفة التعليم في جميع مراحله.
10. انخفاض العائد على الاستثمار التعليمي.
11. تركيز التعليم على المعارف والعلوم دون السلوكيات والمهارات والأمور العملية.
12. عدم مشاركة جميع المستويات في تصميم البرامج التعليمية.
13. وجود ثغرات في الأدوار التنظيمية.
14. التأخير في توظيف الخريجين.

15. تحول بعض الخريجين للعمل في مجال بعيد عن تخصصاتهم.

أهمية إدارة الجودة الشاملة في التعليم

إن ظهور التقنيات الإدارية وإدارة الجودة الشاملة إنما جاءت لتؤدي دوراً رئيسياً في نجاح المنظمة، ولكي تدار العمليات بنجاح فعلى المديرين أن ينظروا إلى وظيفة إدارة الجودة على أساس احتياجات المنظمة، فلا توجد إدارة جودة شاملة في المنظمة ما لم تؤثر في جميع الناس وفي كل المنتجات. فإذا أخذت المؤسسة التعليمية أسلوب الجودة في إنجاز مهامها، فإن ذلك سيؤدي إلى تحسين الإنتاج، وتقليل الأخطاء، ووجود مناخ علمي أفضل، وتشجيع وتنمية مهارات العاملين، وتطوير المهارات القيادية لمديري المؤسسات التعليمية، والرؤية الواضحة والواعية لكل جزء من أجزاء المؤسسة، والتركيز على تطوير العمليات أكثر من تحديد المسؤوليات والعمل المستمر لتقليل الفاقد في التعليم.

ومن هذا المنطلق نجد أن أهمية وفوائد إدارة الجودة الشاملة تكمن في الآتي: (الحريري، 2007: 22) و(أبو عايد، 2006: 460).

1. تساعد المؤسسة التعليمية على التعرف على جوانب الفاقد التعليمي من ناحية الوقت والطاقات الذهنية والمادية وبالتالي التخلص منها.
2. تساعد على تحسين جودة الخدمات الاخرى.
3. تساعد على الاستخدام السليم للموارد المالية.
4. تساعد على زيادة الإنتاج والثقة والالتزام من قبل جميع المستويات في المؤسسة التعليمية.
5. تساعد المؤسسة التعليمية على التعرف على مستوى أدائها.
6. تساعد الموظفين في صنع القرار المتعلق بالعمل وذلك بالمشاركة وطرح الحلول والبدائل المناسبة.
7. حث العاملين على العمل الدؤوب الناجح وذلك من خلال منحهم الصلاحيات كنوع من التحفيز.

8. تساعد على إشباع حاجات ورغبات العميل.
9. تساعد على ملاحقة المستجدات التربوية من أجل التطوير الدائم.
10. تساعد على تطوير المهارات القيادية.
11. تساعد على ضبط وتطوير النظام الإداري في المؤسسة التعليمية نتيجة وضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات.
12. تساعد في الارتقاء بمستوى الطلبة في جميع جوانب شخصياتهم.
13. ضبط شكاوى ومشكلات الطلاب والمجتمع المحلي والإقلال منها ووضع الحلول المناسبة لها.
14. زيادة الكفاءة التعليمية ورفع مستوى الأداء لجميع الإداريين والمدرسين والعاملين في المؤسسة التعليمية.
15. الوفاء بمتطلبات الطلبة والمجتمع.
16. توفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية السليمة بين جميع العاملين في المدرسة.
17. تمكين إدارة المؤسسة من تحليل المشكلات بالطرق العلمية الصحيحة والتعامل معها من خلال الإجراءات التصحيحية والوقاية لمنع حدوثها مستقبلا.
18. رفع مستوى الوعي لدى الطلبة تجاه المؤسسة التعليمية من خلال دعم الالتزام بنظام الجودة.
19. الترابط والتكامل بين جميع الإداريين والمدرسين في المؤسسة التعليمية والعمل عن طريق العمل الفريقي وبروح الفريق الواحد.
20. تطبيق نظام الجودة يمنح المؤسسة التعليمية الاحترام والتقدير المحلي والاعتراف العاملي.
21. إرضاء العاملين التربويين والمسؤولين الإداريين والطلبة وأهاليهم والمجتمع، من خلال الوفاء بحاجاتهم ومتطلباتهم.
22. المساهمة في تحقيق الإتصال الفعال بين جميع العاملين نتيجة لقاءاتهم واجتماعاتهم المتكررة وعملهم الجماعي.

في ضوء ذلك يمكن القول بأن الجودة الشاملة تعمل على منع حدوث المشكلات، وتسعى إلى الاهتمام بالأمور الصغيرة والكبيرة، والالتزام، والمطابقة للمعايير، والتغلغل في كل أجزاء المؤسسة التعليمية، وتحسين المنتج باستمرار، وتتماشى برامج الجودة مع الأهداف التنظيمية وخطط الإنتاج. لذا كان من الضروري الاهتمام بالجودة وذلك لوجود مجموعة من الحقائق جراء تصاعد الاهتمام بها وهذه الحقائق هي:

1. المتغيرات المستمرة والمتسارعة الشاملة لكل مجالات الحياة.
2. الالتجاء لابتكار أساليب وتقنيات إدارية لمواجهة آثار المتغيرات.
3. ثبوت عدم كفاءة الأساليب الجزئية ووجود حل شامل لمواجهة المتغيرات.

فلسفة إدارة الجودة الشاملة في التعليم

تتمثل عناصر فلسفة إدارة الجودة الشاملة في التعليم بالآتي: (أحمد، 2007: 163) و(مصطفى، 2007: 330).

1. تحديد أهداف المؤسسات التعليمية وفلسفتها.
2. تفهم فلسفة الجودة الشاملة وعدم التخوف من التغيير بل قبوله باعتباره حقيقة تفرضها هذه الفلسفة لتحقيقها.
3. خلق نظام فعال للتدريب على العمل وفق نظام إدارة الجودة الشاملة.
4. الاقتناع بأهمية المناخ الإداري واستحداث أساليب للتعامل مع مكوناته والتأثير فيها.
5. الاعتراف بالسوق وآلياته باعتباره الأساس في نجاح الإدارة أو فشلها وقبول أحكامه باعتبارها الحاسم في تقييم أداء الإدارة.
6. استيعاب التقنيات الحديثة ومستحدثاتها كعنصر حاكم لتفكير الإدارة واختيارها.
7. الاستخدام الذكي لتقنيات المعلومات، وإعادة هيكلة وتصميم التنظيم الإداري وفق معطيات ومعايير محددة بدقة.
8. تبني أسلوب قيادي فعال على جميع المستويات لتشجيع عملية الالتزام.

9. الاهتمام بالتخطيط الاستراتيجي، وعدم النظر الدائم لماضي العملية التعليمية أو التشبث بحاضرها.
10. قبول المنافسة كواقع حتمي والسعي إلى تحقيق السبق على المنافسين من خلال خلق التميز.
11. الاستثمار الأمثل لكل الطاقات والموارد وتوجيهها لتحقيق التميز.
12. إدراك أهمية الوقت كمورد أساسي للإدارة.
13. إدراك أهمية التكامل مع الآخرين والسعي إلى تكوين تعاقدات إيجابية حتى مع المنافسين.
14. القضاء على المعوقات التنظيمية بين العاملين في المؤسسات التعليمية والاعتماد على سياسات أكثر واقعية في تحقيق أهدافها ورفض الأنماط الثابتة في التنظيم الإداري.
15. التخلص من الأهداف الرقمية التي تحددها إدارة المؤسسة التعليمية.
16. نبذ تقييم أداء العاملين المبني على مقارنتهم ببعضهم البعض.
17. تعزيز العنصر البشري وتدعيمه في إنجاز العمل لأنه العامل الفعال في نجاح الإدارة.
18. رفض المنطق القائم على التسلسل والتتابع في التفكير أو العمل، وقبول منطق التفكير المقلوب أو التفكير الجانبي.
19. الابتعاد عن منطق الفردية، والأخذ بمفاهيم العمل الجماعي وتكوين الشبكات المترابطة والمتفاعلة.
20. التركيز على أن يكون الطالب هو المعيار الأساسي للعملية التعليمية التعلمية والتربوية.

مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في التعليم

المؤشر كما عرضه Bullen,1998 والمشار إليه في (محمد، 2007: 311) هو القياس الخاص بعينة من المعلومات المفيدة والمهمة عن أداء برنامج ما عبر عنه كنسبة

مئوية، دلالة، معدل أو أي أساليب أخرى، تلك التي تمت مراقبتها على فترات منفصلة ومنتظمة وتمت مقارنتها على معيار واحد أو أكثر.

والمؤشر هو تمثيل رمزي مكثف لما حدث أو يحدث في الواقع لكنه ليس الواقع الملموس في تجسيده وارتباطاته وعلاقاته والمؤشر في المجال التعليمي كما عرفه Shavelson المشار إليه في (المرجع السابق: 164) هو إحصاء فردي أو مركب يرتبط بالتكوين الأساسي للنظام التعليمي والذي يكون ذا أهمية في محيط السياسات التعليمية، كما أنه قياس للمظاهر الأساسية أو العناصر المفتاحية للأنظمة التعليمية.

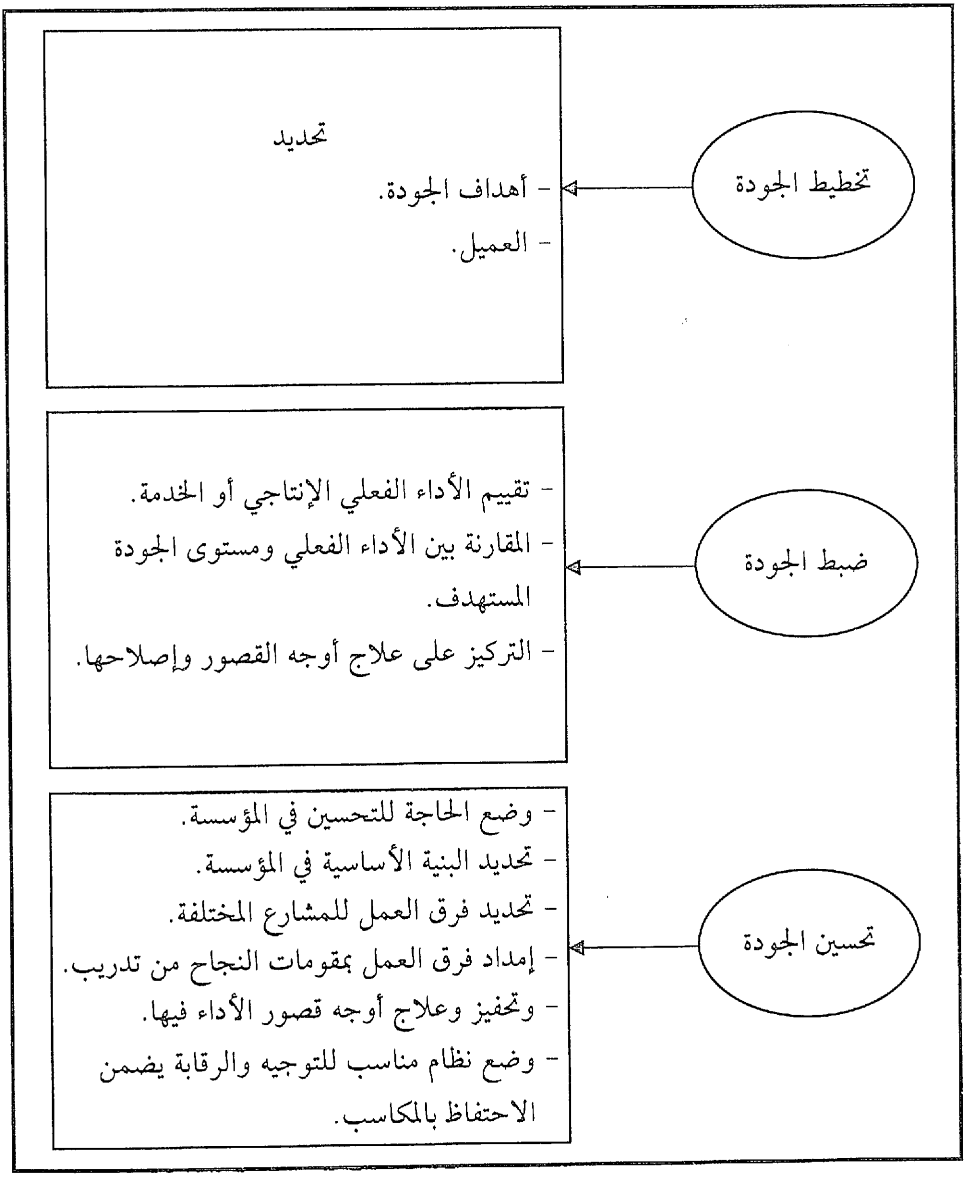
فالمؤشرات إذاً هي ما تشير إلى المعلومات التي تحدد الحالة الإجمالية للشيء الذي يتم اختياره بدرجة معينة من الدقة. ومن هذا المنطلق نعرض مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في التعليم وهي: (حجي،2005:454).

1. **الإدارة الإستراتيجية Strategic Management**: يقصد بالإدارة الإستراتيجية تلك الإدارة التي تقوم برسم السياسة العامة للمؤسسة التعليمية وتصميم الخطط التي تحدد اتجاه المؤسسة وتعد خطة العمل الوثيقة الرئيسية في هذا المؤشر والتي يطلق عليها أيضا الخطة الإستراتيجية أو الخطة التطويرية أو الخطة التشاركية. وتوضع هذه الخطة في بداية كل عام دراسي مع الأخذ بالاعتبار التفكير الإستراتيجي المبني على الأسئلة التالية: أين نحن الآن؟ إلى أين نريد أن نصل؟ كيف نصل إلى ما نريد؟ وعلى سبيل المثال في حالة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدارس فإن الإدارة الإستراتيجية تتضمن قواعد وإجراءات مراجعة رسالة المدرسة ثم وضع خطة طويلة الأمد أي خطة إستراتيجية وتحديد كيفية الوصول إلى تحقيق الأهداف ووضع مفاتيح الأداء الأساسية والأهداف المرحلية. ومن الضروري وضع خطط تفصيلية عديدة لدعم الخطة الإستراتيجية، وخطط للتدريب والتعليم وخطة لإجراء البحوث والدراسات، وخطة للقبول والتسجيل، وجمع وتحليل البيانات، ويجب أن تشتمل الخطة على رؤية ورسالة والأهداف المطلوب تحقيقها. وتنبع الخطة الاستراتيجية بالدرجة الأولى من حاجات الطلبة وتطلعاتهم وأن تشتمل على جميع المؤشرات التي يتكون منها نظام الجودة الشاملة.

2. **نوعية إدارة الجودة الشاملة Quality Management**: يتعلق هذا المؤشر بمدى قدرة المؤسسة التعليمية على توفير الخدمات التي تحقق توقعات المستفيدين من المؤسسة التعليمية، مثل الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والمجتمع وسوق العمل وما إلى ذلك. ونوعية إدارة الجودة تستوجب دراسة البرامج الناجحة للمنظمات الأخرى ذات الصلة، ووضع أهداف تحسين الجودة للإدارة العليا وإعلانها، وقياس استعداد المؤسسة التعليمية وجمع البيانات الأساسية عنها، وإقامة بنية مساعدة، وتشكيل فرق العمل للإدارة المتوسطة (الوعي، الإدارة التشاركية، مهارات فرق العمل) وتكوين فرق لتحسين الجودة (فرق لحل المشكلات على المستوى الأدنى للتنظيم) والعمل مع العملاء لتحسين الجودة، وتكامل أهداف تحسين الجودة في الخطة الإستراتيجية للتنظيم وجميع الخطط والأهداف الإجرائية، وبناء تحسين الجودة الشاملة في كل عمل وفي كل وظيفة في المؤسسة التعليمية.
3. **التسويق ورعاية الزبون (العميل) Marketing and Customer Care**: يساعد هذا المؤشر في تحديد حاجات سوق العمل والموازنة بين العرض والطلب، وتحديد حاجات الطلبة لأجل تقديم التدريب والتعليم الفعالين وبما يحقق رضا الطلاب ويشبع حاجاتهم إضافة إلى إشباع حاجات سوق العمل.
4. **تطوير الموارد البشرية Human Resources Development**: يضمن هذا المؤشر التدريب المستمر للموارد البشرية بما يدعم جميع العاملين في مختلف المجالات ويجعلهم قادرين على أداء أعمالهم بفاعلية وإنتاجية عالية، وهذا يعني أن جميع العاملين ستصبح لديهم الكفاءة العالية لأداء أعمالهم بشكل سليم.
5. **تكافؤ الفرص Equal of Opportunities**: يعنى هذا المؤشر بضمان تكافؤ الفرص لجميع الطلاب والعاملين في المؤسسة التعليمية وهذا يدفعهم إلى الشعور بالرضا ومن ثم يؤدي إلى تحسين الإنتاج.
6. **الصحة والسلامة Health and Safety**: المقصود بهذا المؤشر ضرورة وضمان وجود بيئة صحية آمنة وسليمة لجميع الطلاب والعاملين في المؤسسة التعليمية.

7. **الاتصال والإدارة Communication and Administration**: تسعى المؤسسة التعليمية جاهدة إلى توصيل المعلومات الدقيقة إلى الطلاب والعاملين بشكل انسيابي على المستويين الأفقي والعمودي واتخاذ الإجراءات الواضحة في تسجيل محاضر اجتماعات المجالس والاحتفاظ بها للرجوع إليها عند الحاجة.
8. **خدمات الإرشاد Guidance Services**: يؤكد هذا المؤشر على تحديد حاجات الطلبة على اختلاف أنواعها (النفسية والأكاديمية والاجتماعية والصحية) وإشباعها، وتقديم النصح والإرشاد للطلبة كل حسب حاجاته
9. **تصميم البرنامج وتنفيذه Program Design and Delivery**: يهتم هذا المؤشر ببناء البرامج الدراسية والمواد التعليمية والأكاديمية، والاستفادة من نواتج التعلم للبرامج التي تقدمها المؤسسة التعليمية في متطلبات سوق العمل، ويهتم أيضا بتنفيذ البرامج الدراسية واختيار طرق التدريس المناسبة والاهتمام بالأنشطة المختلفة ومقابلة احتياجات الطلبة والاهتمام بتطوير قدراتهم وتقديم المعارف والعلوم والمنح الدراسية، والحفاظ على مستوى عال من التحصيل الأكاديمي.
10. **التقييم لمنح الشهادات Assessment for Certification**: يضمن هذا المؤشر أن الطالب الذي حقق مؤشرات متطلبات منح المؤهل يحصل على شهادة إقرار بحصوله على المؤهل العلمي.

على ضوء المؤشرات المذكورة آنفاً يمكن أن يكون تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية على نحو التصور الآتي: (هلال، 1996: 25).



الشكل رقم (3): تطبيق إدارة الجودة

نستنتج من الشكل الموضح آنفاً بأن هناك مجموعة من الأمور التي يجب على المؤسسة التعليمية أن تنظر إليها بعين الاعتبار لتفعيل إدارة الجودة الشاملة، أهمها:

1. إعادة النظر في سياسات هذه المؤسسات التعليمية من حيث الأهداف والغايات وتحديد التصور المثالي للرؤية والرسالة.

2. التعرف على احتياجات مستفيديها وذلك بإدخال جميع المعلومات من رغبات وردود أفعال المستفيدين في عمليات التخطيط واتخاذ القرارات في عمليات إنتاج المنتج (الطالب).
3. تقييم الوضع الراهن للمؤسسة التعليمية لغرض تحديد المشكلات والأسباب التي أدت إلى حدوثها.
4. الحصول على موافقة واتفاق جميع العاملين على أفضل الطرق التي تؤدي إلى تحقيق رضا المستفيدين وكيفية قياس ذلك الرضا وفق التصور المثالي لما يراد تحقيقه.
5. التأكيد على أهمية العمل الفريقي وروح الجماعة.
6. التوجيه المقنن للبرامج الدراسية أي انتقاء خبرات المواقف التعليمية بما يدعم تحقيق أهداف البرنامج.
7. التركيز على القيادة السليمة والفعالة لإدارة الجودة الشاملة داخل المؤسسة التعليمية.
8. التعليم والتدريب المستمران للعاملين داخل المؤسسة وللطالب بعد تخرجه وانخراطه في العمل.

خطوات تطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العام

هناك العديد من المتطلبات الضرورية لتطبيق الجودة الشاملة وهي: (مجيد والزيادات، 2008: 205).

1. خلق بيئة عمل مناسبة بصورة متدرجة لتطبيق الجودة الشاملة.
2. استشعار أهمية التدريب قبل وأثناء الخدمة.
3. أهمية استثمار العقول البشرية المتوافرة.
4. أهمية بناء وتشكيل فرق العمل.
5. أهمية مبدأ التحفيز للعاملين.
6. عمل أدلة إرشادية عملية لجميع الأعمال داخل القطاع التعليمي.

7. إيجاد قاعدة معلومات وبيانات إحصائية داخل المؤسسة التعليمية.
8. التنسيق بين الجهات التعليمية وغيرها كمنظومة متكاملة.
9. معايير تقييم قبل وأثناء وبعد أداء العمل في القطاع التعليمي.
10. اعتماد العمل بالدراسات القائمة على البحث العلمي المتقن.
11. دراسة تجارب الآخرين والاستفادة منها بما يتناسب مع الواقع.

مراجع الفصل الأول

- أبو عايد، محمد محمود (2006) **اتجاهات حديثة في القيادة التربوية الفاعلة**، الاردن: دار الأمل.
- أبو ملوح، محمد يوسف (2001) **الجودة الشاملة والإصلاح التربوي**، مجلة المعلم، فلسطين: مركز القطاف للبحث والتطوير التربوي.
- أحمد، أحمد إبراهيم (2003) **الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية**، مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- أحمد، أحمد ابراهيم (2007) **تطبيق إدارة الجودة والاعتماد في المدارس**، مصر: دار الفكر العربي.
- أحمد، حافظ وحافظ، محمد صبري (2003) **إدارة المؤسسات التربوية**، مصر: عالم الكتاب.
- الأغبري، عبد الصمد (2000) **الإدارة المدرسية**، البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر، لبنان: دار النهضة العربية.
- البيلاوي، حسن حسين وطعيمة، رشدي أحمد والنقيب، عبد الرحمن والبندري، محمد بن سليمان وسليمان، سعيد أحمد وسعيد، محسن المهدي وعبد الباقي، مصطفى أحمد (2010) **الجودة الشاملة في التعليم**، الاردن: دار المسيرة.
- جون، ديان وجريجز (1995) **دليلك الشخصي لتأسيس وتطبيق معايير الجودة الكلية** (سامي الفرس وناصر العديلي، مترجم) السعودية: دار آفاق الإبداع.
- حجي، أحمد إسماعيل (2005) **الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية**، مصر: دار الفكر العربي.
- الحريري، رافدة (2007) **إعداد القيادات الإدارية لمدارس المستقبل في ضوء الجودة الشاملة**، الاردن: دار الفكر.

- الحسين، إبراهيم بن عبد الكريم (2007) **من المدرسة التقليدية إلى مدرسة الجودة (ورقة عمل مقدمة إلى الملتقى الأول للجودة)** السعودية: مركز الأمير محمد بن فهد بن عبد العزيز للجودة.
- خالد، نزيه (2006) **الجودة في الإدارة التربوية والمدرسية والاشراف التربوي**، الاردن: دار أسامة.
- دايفز، براون وأليسون، ليندا (2004) **الإدارة المدرسية في القرن الواحد والعشرين** (السيد عبد العزيز البهواشي مترجم) مصر: مكتبة النهضة العربية.
- دوهرني، جفري (1999) **تطوير نظم الجودة في التربية**، (عدنان الأحمد وآخرون، مترجم) الكويت: المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف.
- الزبيدي، صباح (2003) **عرض بعض تجارب إدارة الجودة الشاملة في التعليم** (ورقة عمل مقدمة للمؤتمر التربوي الخامس) البحرين: جامعة البحرين.
- زين الدين، فريد (تموز، 1997) **الإطار الفكري والفلسفي لمدخل إدارة الجودة إدارة الجودة الشاملة**، مجلة الإدارة، المجلد 30، العدد 1.
- السلمي، علي (2002) **إدارة التميز**، مصر: دار غريب.
- الشرقاوي، مريم محمد (2006) **الإدارة المدرسة**، مصر: مكتبة النهضة المصرية.
- صيام، محمد وحيد (2005) **التعليم عن بعد كأحد نماذج التعليم العالي** (ورقة عمل مقدمة للمؤتمر التربوي الخامس) البحرين: جامعة البحرين.
- العزاوي، محمد عبد الوهاب (2005) **إدارة الجودة الشاملة**، الاردن: دار اليازوري العلمية.
- عطية، محسن علي (2008) **الجودة الشاملة والمنهج**، الاردن: دار المناهج.
- عليمات، صالح ناصر (2008) **إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية**، الاردن: دار الشروق.
- عيسى، محمد عبد علي (2005) **تقييم الأداء الوظيفي لمدير المدرسة الإبتدائية في مملكة البحرين في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة**، (رسالة ماجستير غير منشورة) البحرين: جامعة البحرين.

- اللوزي، موسى (2010) التطوير التنظيمي، الاردن: دار وائل.
- مجيد، سوسن شاكر والزيادات، محمد عواد (2008) الجودة في التعليم ، الاردن: دار صفاء.
- محمد، أشرف السعيد أحمد (2007) الجودة الشاملة والمؤشرات في التعليم الجامعي، مصر: دار الجامعة الجديدة.
- مصطفى، يوسف عبد المعطي (2007) الإدارة التربوية مداخل جديدة لعالم جديد، مصر: دار الفكر العربي.
- هلال محمد عبد الغني حسن (1996) مهارات إدارة الجودة الشاملة في التدريب، مصر: مركز تطوير الأداء والتنمية.
- Freeman,Richard (1993) Quality Assurance in Training and Education, London :Kogan Page.
- Siggel, Peggy and Byrne, Sandra (1990) Using Quality to Redesign School System (U.S.A) Wisconsin: ASQC Quality press.

الفصل الثاني

التطور التاريخي لإدارة الجودة الشاملة وتطبيقها في مجال التعليم

التطور التاريخي لإدارة الجودة الشاملة

مراحل تطور أساليب الرقابة على الجودة

أبرز رواد الجودة الشاملة

مبادئ إدارة الجودة الشاملة

مبادئ ديمنج وجوهر الجودة في التعليم

بيت الجودة والتعليم

مميزات إدارة الجودة في التعليم

معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية

عناصر إدارة الجودة الشاملة في التعليم

معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم

أهمية معايير الجودة الشاملة في التعليم

مهارات مدير الجودة الشاملة

مراجع الفصل الثاني

الفصل الثاني

التطور التاريخي لإدارة الجودة الشاملة وتطبيقها في مجال التعليم

التطور التاريخي لإدارة الجودة الشاملة

The Historical Development Of TQM

نشأ نظام إدارة الجودة الشاملة في اليابان مع بداية القرن العشرين عندما طبقت مبادئها على المنشآت الصناعية اليابانية، وأثبتت نجاحها في تحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها، مما جعل الفكرة تنتشر في العديد من الدول الغربية ابتداء من الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة، ثم انتشرت إلى العديد من الدول النامية وشبه المتقدمة لا سيما بعد دخول اتفاقية الجات ووضعها حيز التنفيذ ونمو المنافسة العالمية وتنوع مشاريع الشراكة الدولية.

ولمفهوم إدارة الجودة الشاملة أصوله القديمة التي تعود إلى حضارة بابل حين وضع الملك البابلي حمورابي لائحة جزاءات لحالات الإهمال والقصور في أداء العمل ونقشت هذه اللائحة على مسلة شهيرة أطلق عليها مسلة حمورابي التي يوجد نموذجها الأصلي في متحف اللوفر في باريس. كما وجدت إدارة الجودة الشاملة فيما شيده المصريون القدامى من أهرامات ومعابد وفيما صوروه على الجدران من أساليبهم في القياس والفحص المنظمة لأنشطة الأداء. ولم يغفل الدين الإسلامي الحنيف أهمية إتقان العمل وجودته إذ ركز على ذلك في مواضع عديدة من القرآن الكريم، فقد ورد في سورة التوبة على سبيل المثال قوله تعالى: ﴿ وَقُلِ ٱعْمَلُوا۟ فَسَيَرَى ٱللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُۥ وَٱلْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَىٰ عَٰلِمِ ٱلْغَيْبِ وَٱلشَّهَٰدَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ ﴾ [التوبة: 105]. كما قال سبحانه: ﴿ إِنَّا لَا نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلًا ﴾ [الكهف: 30] وورد في سورة الزلزلة قوله تعالى: ﴿ فَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرًا يَرَهُۥ ﴿٧﴾ وَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ شَرًّا يَرَهُۥ ﴾ [الزلزلة: 7-8]. ولقد

تطور مفهوم إدارة الجودة الشاملة نتيجة المستحدثات والاكتشافات المتسارعة والثورة المعلوماتية وتراكم التقنيات الحديثة وتتابع تطورها، مما جعل مفهوم إدارة الجودة الشاملة يمر بأربع مراحل تضم كل مرحلة ما تسبقها وتمهد لما تليها بشكل منسجم تحققه وحدة الهدف.

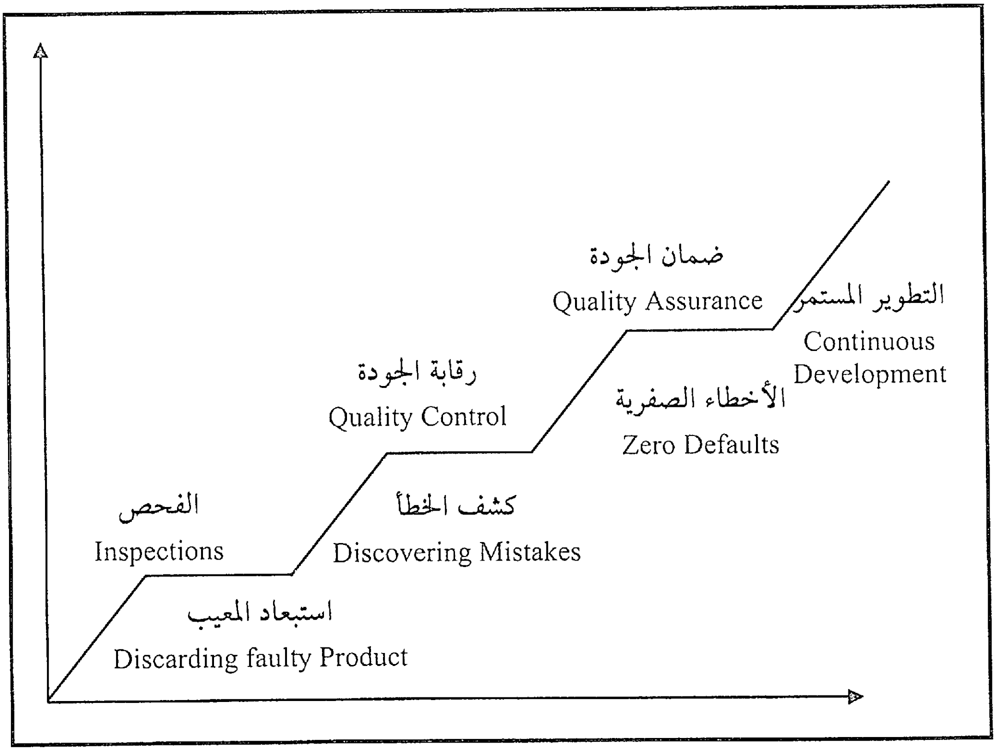
وتتلخص هذه المراحل بالآتي:

المرحلة الأولى: الفحص Inspection: تقتصر هذه المرحلة على إجراءات الفحص والتفتيش لاستبعاد المعيب دون التعرف على أسبابه لمنع تكراره، وما دام الخطأ قد وقع بالفعل، فإن على الفحص اكتشافه واستبعاده

المرحلة الثانية: رقابة الجودة Quality Control: تهدف هذه المرحلة إلى رقابة عمليات التصميم والتصنيع اعتماداً على البيانات الناتجة من عمليات الفحص النهائية للمخرجات والتي تعرف بالتغذية الراجعة للنظام بكل عناصره ووظائفه.

المرحلة الثالثة: ضمان الجودة Quality Assurance: يتحول مفهوم الجودة في هذه المرحلة إلى مفهوم منع وقوع الأخطاء والذي يطلق عليه أيضاً- مفهوم الأخطاء الصفرية- وذلك لتأكيد الجودة في كل المستويات ولدى كل العاملين في المؤسسة.

المرحلة الرابعة: إدارة الجودة الشاملة Total Quality Management: يعتبر مفهوم إدارة الجودة الشاملة الناتج الطبيعي للمراحل الثلاثة آنفة الذكر والتي تمثل المدخل التقليدي لإدارة الجودة، فحركة إدارة الجودة الشاملة إنما هي امتداد لحركة الفكر الإداري، إذ تأثرت هذه المراحل مجتمعة في تطورها بالتطور الذي شهدته حركة الفكر الإداري. والشكل التالي يوضح المراحل الأربعة المذكور، والتي تعرض تطور مفهوم إدارة الجودة الشاملة: (Sallis,1993: 27).



الشكل رقم (4): تطور مفهوم إدارة الجودة الشاملة

ويعد فردريك تايلور والذي أطلق عليه أبو الإدارة العلمية من أول المهتمين بعملية التنظيم الصناعي التي كتب أسسها في كتابه (مبادئ الإدارة العلمية) عام 1911 وقد ركز على الجوانب المادية المتعلقة بالعمل والإنتاج، وانصب اهتمامه على تخفيض تكلفة العمل الواحد والحد من الفاقد فيه، مع رفع مستوى الكفاءة الإنتاجية (عابدين، 2001: 93) ولقد اهتم تايلور بضرورة الفصل بين عمليتي التخطيط والتنفيذ، حيث إن التخطيط من مهام الإدارة العليا. بينما تقع مسؤولية التنفيذ على العمال. وحيث إن الجودة ظلت في القرن التاسع عشر مرتبطة بالمجال الصناعي، فقد تم إنشاء وحدة مهمتها التفتيش والرقابة للتمييز بين المنتجات الجيدة والرديئة، ولما كانت العلاقة بين العامل والمدخلات غائبة، فإن إحساسه بالجودة كان غائباً، بينما انحصر دور مديري الإنتاج في تسليم المنتجات في مواعيدها المحددة وكمياتها المطلوبة كأمر يسبق جودة المنتج، وذلك خوفا من أن يفقدوا مناصبهم في حالة عدم تمكنهم من تحقيق متطلبات

الإنتاج، مما أدى إلى تدني مستوى المنتجات وهذا ما دعا إلى استحداث وظيفة كبيرالمفتشين (صالح،1995: 66) وظل اهتمام الشركات الأمريكية بالجودة يتزايد لا سيما بعد الحرب العالمية الثانية وخروج اليابان مهزومة من الحرب، مما جعل إنتاجها يتصف بالرداءة، وهذا ما جعلها تستقطب بعض علماء الجودة الأمريكان للاستعانة بهم وكان أبرزهم إدوارد ديمنج الذي يعتبر من أبرز علماء الجودة والذي ساعدت أفكاره اليابانيين لتحسين الجودة والانتاجية وتقوية المركز التنافسي للمنتجات اليابانية، وتستند فلسفة إدوارد ديمنج لإدارة الجودة على ضرورة تحسين ظروف العمل لكل العاملين داخل المؤسسة. (أحمد، 2003: 24).

مراحل تطور أساليب الرقابة على الجودة

لقد مرت أساليب الرقابة على الجودة بمراحل عديدة في تطورها وهذه المراحل هي: (الحريري، 2007: 14-15).

1. **التفتيش 1920-1940**

في تلك الفترة كانت الرقابة على الجودة تصدر من العامل ذاته حيث يقوم بفحص إنتاجه الذي ينتجه باعتباره المسؤول عن صناعة المنتج بأكمله. وبظهور مفهوم المصنع واسع النطاق والذي يحتوي على مجموعة من العمال وذلك ضمن التطورات التي شهدها القرن العشرون صار رئيس العمال مسؤولا عن جودة أعمالهم وكانت عملية الرقابة تقوم على أسلوب الرقابة بين الجزء الأساسي والجزء المصنع، فإذا ما تحقق التطابق بينهما تحقق هدف عملية الرقابة على الجودة وقد تحول أسلوب الرقابة على الجودة بشكل تدريجي إلى أسلوب التفتيش وذلك خلال الأعوام 1920-1930 حيث أصبحت نظم التصنيع أكثر تعقيدا واشتملت على عدد كبير من العمال.

2. **ضبط الجودة إحصائياً 1940- 1960**

استخدم في هذه المرحلة علم الإحصاء في الرقابة على الجودة باعتبار أن القيام بنشاط الفحص أصبح غير كاف. وزود الفاحص بأدوات وأساليب إحصائية لتحليل عملية التشغيل ومخرجاته، مما جعل أسلوب الفحص أكثر كفاءة باستخدام الأسلوب

العلمي وأصبح أسلوب ضبط عملية التصنيع إحصائياً الأسلوب الرئيسي في الرقابة لتحديد مخرجات عملية الإنتاج فيما إذا كانت مطابقة للتصاميم.

3. **ضمان الجودة 1960- 1980**

في هذه المرحلة تطور أسلوب الرقابة على الجودة وظهرت مفاهيم حديثة تشير إلى ضمان الجودة وما لها من تأثير في تحسين المنتجات وتعزيز مكانة الشركات، فالرقابة على الجودة هي أحد المفاهيم التي تشير إلى بناء الجودة وليس التفتيش عنها، وإن مسؤولية الحفاظ عليها هي مسؤولية جميع الأقسام وجميع العاملين وليست مسؤولية قسم الرقابة فقط، ولقد دفع هذا الأسلوب بالمنظمات إلى تحقيق التنسيق بين العاملين والمديرين في حل المشكلات ووضع التحسينات عن طريق برامج مخصصة لهذا الغرض. إن التطور في مفهوم الجودة يؤكد ضمان الحفاظ على مستوى الجودة المطلوبة والذي نتج عنه ذلك التطور الذي أطلق عليه ضمان الجودة.

4. **إدارة الجودة الشاملة 1980- 2010**

في هذه المرحلة أصبحت الجودة الشاملة ركناً أساسياً من أركان الوظيفة الإدارية للمديرين، وإدارة الجودة الشاملة تركز على الجودة التي تعتمد على مساهمة جميع أفراد المنظمة لتحقيق النجاح طويل الأمد من خلال رضا الزبون وتحقيق المنافع لجميع أفرادها.

5. **تحقيق القيمة الشاملة للزبون 2010- 2020**

لكي تحقق المنظمة مبدأ الجودة المطلوبة، فإنها سوف تبدأ بالزبون وليس بالسلعة، وهذه النظرة ستعطي التفكير في ضبط وتحقيق الجودة ويصبح التركيز عليها منذ البداية ابتداء بتخطيط الأنشطة والفعاليات وانتهاء بالمخرجات النهائية إضافة إلى استبعاد المقارنات التقليدية بين جودة السلعة والخدمة، فالاتجاه سيكون نحو تحقيق القيمة الشاملة للزبون.

أبرز رواد إدارة الجودة الشاملة

نلاحظ من خلال المراحل آنفة الذكر بأن إدارة الجودة الشاملة ليست من نتاج القرن الحالي، لكنها سادت بخطى وئيدة وفق خطوات عديدة كانت بدايتها منذ بدء

الثورة الصناعية أي في منتصف القرن التاسع عشر، وتطورت هذه الخطوات تدريجيا لتتبلور في النهاية وتتكامل معالمها، وقد برع العديد ممن أسهموا في مجال وضع أسس مفاهيم الجودة الشاملة وتطويرها ومن أشهرهم ما يلي:

أولاً: أرماند فيغنباوم Armond Feigenbaum

يعد أرماند فيغنباوم أول من عرض مفهوم رقابة الجودة الشاملة وكان ذلك في عام 1950 وقد عرض ذلك المفهوم في كتابه الخاص بالرقابة على الجودة الشاملة. وعمل فيغنباوم نائباً لرئيس الجودة العالمية للكهرباء العامة حتى نهاية عام 1960، واشتهر لإبداعه في تقديم مفهوم التحكم والضبط في الجودة الشاملة (إبراهيم،2007: 95) ويطرح فيغنباوم عنصرين أساسيين لتحقيق الجودة كإستراتيجية عمل هما:

1. يجب أن يكون الهدف الرئيسي للجودة هو تحقيق رضا المستهلكين.
2. إن تحقيق الأهداف يجب أن يقود النظام نحو الجودة الشاملة وقد أوضح أن إدارة الجودة الشاملة إدارة فاعلة لتحقيق التكامل بين جهود كل الأطراف والأفراد والجماعات داخل المؤسسة والتي تتبنى تطوير الجودة وتحسينها والمحافظة عليها لتبقى بالصورة التي تمكن من القيام بالإنتاج وتقديم الخدمات بأقصى الأساليب الاقتصادية إضافة إلى تحقيق الرضا الكامل للعميل (محمد، 2007: 121). كما ضمن فيغنباوم في نظرية التحكم في الجودة الشاملة ثلاثة مبادئ أساسية وهي: (Lewis,1994:57).

أ. أن الجودة الشاملة عملية أداء مستمرة تبدأ بمتطلبات المستهلكين وتنتهي باستحسانهم ورضاهم.

ب. بناء نظام سجلات للجودة لتوثيق البيانات والمعلومات مما يساعد على وضوح الرؤية والاتصال لأداء الأعمال.

ج. يتسم نظام الجودة بالمرونة لأنه يقدم العديد من البدائل.

ثانياً: إدوارد ديمينج Edward Deming

هو عالم أمريكي اهتم بالعلم الإحصائي من خلال تطبيقات المراقبة الإحصائية، وقد لقب بـ (أبو الجودة الشاملة) حيث كان له الباع الطويل في تفوق اليابان في الجودة وتقوية المركز التنافسي للمنتجات اليابانية.

وقد كان ديمينج يؤمن بضرورة تشجيع العاملين من قبل الإدارة العليا ومشاركتهم ودفعهم ليكونوا قادرين على المساهمة في إدخال التحسينات المستمرة، وذلك من خلال إدراكهم للعمليات وكيفية تحسينها، وتتلخص أفكار ديمينج والتي وقعت في 14 نقطة بالتالي: (حجي، 2005: 453).

1. وضع هدف مستقر وثابت لتحسين المنتجات والخدمات ونشره بين العاملين، كما يجب أن تكون هناك أهداف طويلة الأجل يعرفها كل عضو في المؤسسة ويتمكن من فهمها واستيعابها على شرط أن يكون للهدف معنى ويتصل بالمستقبل.
2. الاعتماد على فلسفة التطوير والتحسين لمواكبة تحديات العصر، وعلى التعاون داخل المؤسسة حتى يتمكن كل فرد من أن يكسب.
3. إلغاء أساليب التفتيش والفحص الشامل لتحقيق الجودة، وجعل هدف التفتيش تحسين العمليات وتخفيض التكلفة، فهو أي التفتيش لا يضيف جودة، وإنما يقرر فيما إذا كانت هناك جودة أم لا.
4. أخذ التكاليف الكلية بعين الاعتبار فشراء الأشياء الأرخص قد يرفع التكلفة الحقيقية لأن تكلفة أي شيء ليست سعر شرائه فحسب، بل يضاف إليها ما سيتم إنفاقه عليه للصيانة والإصلاح.
5. التحسين الدائم لكل العمليات والأنشطة المتعلقة بالتخطيط والإنتاج والخدمات المساعدة.
6. إنشاء برامج متماسكة للتعلم وإعادة التدريب والتطوير الذاتي لكل فرد وذلك لمواجهة التقدم التقني المتلاحق.
7. إزالة الخوف عن المرؤوسين وخلق المناخ الملائم القائم على التحفيز ليعمل الجميع بفاعلية لتحقيق الأهداف.
8. العمل بروح الفريق الواحد وإزالة العوائق التنظيمية والخلافات الموجودة بين الأقسام المختلفة.
9. التخلي عن الشعارات والتحذيرات الموجهة للعاملين والتي تطالبهم بمستويات جيدة وجديدة للإنتاجية دون تقديم الوسائل المساعدة.

10. الابتعاد عن وضع أرقام قياسية للإنتاج دون ربط ذلك بالجودة.
11. إلغاء نظام التقويم السنوي والجدارة وإزالة الحواجز التي تحرم العاملين من التفاخر بالعمل والاعتزاز به.
12. استحداث أساليب جديدة في الإشراف وتحقيق التنسيق بين الإشراف والقيادة بهدف مساعدة العمال وحسن استخدام الآلات.
13. تشجيع كل فرد لأن يخصص جهده للتطوير المستمر في مجال عمله.
14. الاعتماد على الطرق الحديثة في التدريب والتعليم على العمل بما في ذلك رجال الإدارة.

ومن الجدير بالذكر أن فلسفة إدوارد ديمنج تؤكد وضع مفهوم الجودة في إطار إنساني، كما يرى أنه عندما تصبح القوى العاملة في المصنع ملتزمة بكامل إرادتها في إتقان العمل على أحسن وجه، وتكون لديها عملية إدارية سليمة يتم من خلالها الأداء، فإن الجودة ستكون نتيجة طبيعية.(البيلاوي، 1996: 4).

ثالثاً: والتر سيوارت Walter Swehart

وضع سيوارت عدة عناصر لمفهوم الجودة الشاملة، وأكد أهمية تحديد مفهوم الجودة، واستخدام التفكير الاستقرائي والتفكير الاستدلالي والإحصاء في عمليتي التحليل والمراقبة، كما وضع النظام التقليدي للتحكم والضبط داخل المؤسسة، ويتكون هذا النظام من ثلاثة عناصر هي:

1. تحديد ما هو مطلوب.
2. إنتاج ما هو محدد.
3. الحكم فيما إذا كانت الاحتياجات قد تمت مواجهتها.

ولقد أوضح والترسيوارت أهمية وجود عاملين لتحقيق الجودة هما: التفكير بطريقة موضوعية حقيقية، والعمل كيفما نفكر ونشعر كنتيجة لتلك الموضوعية.(ابراهيم، 2007: 90) ويرى والترسيوارت أن التطوير المستمر هو احد مظاهر الجودة الشاملة، ولذلك فقد وضع مدخلا للتطوير المستمر أسماه دائرة (الخطة،

العمل، المراجعة، التنفيذ) فالخطة يتم فيها اختيار وتحديد العملية التي سيتم تطويرها، واستعراض الوضع القائم وتحديد أين ومتى تحدث المشكلة، وكيفية قياس رضا العميل عن المخرجات. والعمل الذي يتم فيه تجريب التطوير المقترح على نطاق محدود في بيئة يمكن التحكم فيها ورقابتها. أما المراجعة ففيها يتم جمع وتحليل البيانات لتحديد ما إذا كان التطوير المقترح يلقى قبولا من جانب المستهلك أم لا. وفي عملية التنفيذ يتم تنفيذ التغيرات الفعالة المرتبطة بالعملية وذلك من خلال ربطها بعمليات النظام القائم. (عليمات، 2008 : 28).

رابعاً: جوزيف جوران Joseph Jouran

يعد جوزيف جوران من الرواد الأوائل في مجال الجودة والذين كان لهم الفضل في قيام الثورة الاقتصادية اليابانية، فقد ساهم في بناء نظام شامل للجودة اليابانية وقد دعم هذا النظام المؤسسات اليابانية في التكيف مع أفكار الجودة واستخدام الأساليب الإحصائية للرقابة على الجودة. ويرى جوران بأن الجودة ترى من زاويتين هما: محاولة تقليل العيوب أو القصور في الخدمة المقدمة للزبائن، ومحاولة تحسين شكل الخدمة بهدف إشباع احتياجات الزبائن وكسب رضاهم.(محمد 2007: 117) ويشتمل مفهوم جوران للجودة على الأبعاد الإدارية لكل من التخطيط والتنظيم والتحكم، والمعروفة باسم (ثلاثية جوران) وركز على مسؤولية الإدارة في تحقيق الجودة الشاملة والحاجة إلى وضع الأهداف وتحقيقها داخل المؤسسات. ولتحقيق الجودة الشاملة داخل المؤسسات يوضح جوران عدة خطوات أساسية يجب الأخذ بها وهي: (إبراهيم، 2007: 93).

1. بناء الوعي بثقافة الجودة داخل المؤسسة وذلك من أجل التطوير.
2. تحديد الأهداف للتطوير.
3. التنظيم للوصول إلى الأهداف المرجوة.
4. التدريب المستمر.
5. تنفيذ المشروعات لحل المشكلات.
6. التقارير الصادقة.

7. وضوح المفاهيم.
8. توصيل النتائج.

خامساً: فيليب كروسبي Philip Crosby

عمل كروسبي في مجال الجودة لمدة (38 عاماً) وألف العديد من الكتب التي تناولت الجودة الشاملة وأهمها (الجودة مجانية) و(جودة بلا دموع) وحدد عددا من الخطوات اللازمة لتحسين الجودة هي: (عليمات، 2008: 25).

1. التزام الإدارة الواضح تجاه التحسين والتطوير المستمر للجودة.
2. تشكيل الفرق كمجموعات من الأقسام في المؤسسة.
3. الاعتماد على مقياس للجودة الشاملة للتعرف على الصعوبات المحتملة.
4. تحديد تكلفة تقييم الجودة وكيفية استخدامها كأداة في الإدارة.
5. تشجيع الموظفين على إبلاغ الإدارة عن أية صعوبات يواجهونها في تحقيق أهداف تحسين الجودة.
6. تدريب المديرين بشكل فعال لأداء أدوارهم بالشكل الأمثل.
7. تقدير جهود كل العاملين الذي يساهمون في تطوير الجودة.

وحدد كروسبي أربعة ثوابت أساسية لإدارة الجودة هي:(محمد، 2007: 120).

1. إن تعريف الجودة هو التطابق مع متطلبات العملاء.
2. إن نظام إنجاز الجودة يتمثل في المنع والوقاية من وقوع الأخطاء.
3. إن معيار الأداء الوحيد هو اللاخطأ أو ما يسمى بالعيوب الصفرية.
4. إن مقياس الجودة هو التكلفة الناشئة عن الأخطاء.

سادساً: مالكولم بالدريج Malcolm Baldridge

يعد مالكولم بالدريج أول من نقل مفهوم الجودة الشاملة إلى مجال التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية. وظل ينادي بتطبيق هذا المفهوم لحين وفاته عام 1987، وأصبح تطبيق نظام الجودة الشاملة في التعليم حقيقة واقعة عندما أعلن رونالد براون عام 1993 أن جائزة مالكولم بالدريج قد امتدت لتشمل قطاع التعليم إلى جانب

الشركات الأمريكية العملاقة. (إبراهيم،2007 : 96) وبهذا فإن الفضل في إدخال إدارة الجودة الشاملة في التعليم يعود إلى هذا الرجل الذي أصر على تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم، وهذا ما نشهده اليوم.

سابعاً: بيتر سينج Peter Senge

أكد سينج على أن هناك خمسة مكونات تكنولوجية تؤدي إلى خلق المؤسسة المبدعة وهذه المكونات تتضمن الآتي: (عليمات، 2008: 27).

1. السيطرة الشخصية: ويقصد بها التركيز على ما لدى الفرد من طاقات وإمكانيات يقوم بتطويرها حتى يتمكن من رؤية الحقيقة بموضوعية، وذلك من خلال التعلم المستمر مدى الحياة.
2. النماذج العقلية: وذلك عن طريق إيجاد افتراضات وتعميمات وتصورات وضرورة طرحها أمام الآخرين بطريقة مرنة وقائمة على المنطق والعقلانية في التفكير.
3. بناء رؤية مشتركة من خلال تبني أفكار مشتركة لأجل الالتزام المؤسسي والإنتاج الحقيقي في ضوء هذه الرؤية.
4. تفكير النظم: ويعني أن كل الأحداث الزمانية والمكانية لها تأثيرها في المؤسسة وتسير وفق تفكير منظم تتكون في ضوئه المحاولات الإنسانية النظرية والعملية لتحقيق الإنتاجية الملائمة للمجتمع.
5. التعلم الفريقي: ويتم ذلك بواسطة الحوار وتقديم الافتراضات والتفكير بشكل جماعي.

ثامناً: كايرو إيشكاوا Kaoru Shikawa

يعد إشكاوا من رواد الجودة اليابانيين الذين تتلمذوا على يد إدوارد ديمنج، وله السبق في تقديم فكرة حلقات الجودة Quality Circles وينظر اليابانيون إلى إيشكاوا على أنه الأب الحقيقي لحلقات رقابة الجودة باعتباره أول من نادى بتكوين مجموعات صغيرة من العاملين يتراوح عدد أفراد كل منها بين (4- 8) عمال، وأن يكون انضمامهم إلى حلقات الجودة عملا تطوعيا، لغرض التعرف على المشكلات واقتراح

الحلول المناسبة لها مستهدفا بذلك تطوير الأداء وتحسينه مع مراعاة البعد الإنساني في العمل، والتشديد على ضرورة إبراز القدرات الإنسانية.

ولقد وضع إيشكاوا المبادئ الأساسية لرقابة الجودة الشاملة والتي تتلخص بالآتي: (محمد، 2007: 123).

1. أن الجودة تبنى على وجهة نظر العميل، لذلك يجب التعرف على ماذا يريد وما احتياجاته وكيف يمكن تلبيتها.
2. أن الجودة هي جوهر العملية الإدارية، ويفضل أن ينظر لها على أنها عملية استثمار طويل الأجل.
3. أن الجودة تعتمد بدرجة كبيرة على المشاركة الفعالة للعاملين في إدارة المؤسسة بحيث يحدث التكامل الرأسي والأفقي لأنشطة الجودة، مما يستوجب إزالة الحواجز بين الأقسام المختلفة.
4. أن معالجة البيانات والمعلومات باستخدام الوسائل والأدوات الإحصائية تساهم في اتخاذ القرارات السليمة.

مبادئ إدارة الجودة الشاملة

تشتمل إدارة الجودة الشاملة في مضمونها على المبادئ التالية: (البيلاوي وآخرون، 2008: 28) و (عليمات، 2008: 33).

1. ضمان روح المشاركة في العمل لكل لعاملين وانضمامهم وعدم التمييز بينهم مما سيؤدي إلى اندماجهم الكامل في العمل وبذلهم كل ما في وسعهم لخدمة مصلحة المؤسسة.
2. التفهم الكامل والالتزام الفعلي من قبل الإدارة العليا بجعل الجودة في المقام الأول والتأكيد على خلق البنى والهياكل التنظيمية وإجراءات وسياسات العمل المناسبة، وتطوير نظام الحوافز الذي يشجع جهود تحسين الجودة.
3. ضرورة تفهم المؤسسات للاحتياجات والتوقعات الحالية والمستقبلية لزبائنها والعمل على تحقيق كل التوقعات والزبائن في المؤسسات التعليمية من الطلاب والمجتمع وسوق العمل.

4. ضرورة اهتمام القيادات الإدارية بتوحيد الرؤية والأهداف والاستراتيجيات داخل المؤسسة وتهيئة المناخ التعليمي (في حالة كون المؤسسة تعليمية) لتحقيق الأهداف بأقل تكلفة.
5. التأكيد على أن عملية تحسين الجودة هي عملية مستمرة في المؤسسة، والعمل المستمر على تطوير العمليات التي يتم من خلالها إنجاز الأعمال، وذلك عن طريق تصميم عمليات الإنتاج الخدمي أو السلعي التي تتطابق مع مواصفات الجودة، واستخدام أفضل الأساليب والممارسات الإدارية، وتوظيف التقنيات المتاحة بفعالية وكفاءة عاليتين.
6. مساهمة كل العاملين في تحسين الجودة وذلك عن طريق تطوير مستوى الأداء في العمل، والتعرف على المشاكل المرتبطة بإدارة الجودة الشاملة، والعمل على حلها بشكل تعاوني وباستخدام المنهج العلمي.
7. تنمية علاقات عمل بناءة بين العاملين وحفز الجهود المتميزة سواء أكانت فردية أم جماعية.
8. اتخاذ القرارات على أساس من الحقائق ووضع الاستنتاجات في خدمة متخذي القرارات.
9. تعتمد إدارة الجودة الشاملة على الاستقلالية التامة.
10. تفعيل التعاون والتنسيق بين الإدارات والوحدات المختلفة في المؤسسة مع التأكيد على الانجاز من خلال فرق العمل وتنمية العمل التعاوني.

مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مجال التربية والتعليم

لقد تعددت آراء الكتاب والباحثين في مجال إدارة الجودة الشاملة حول مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مجال التربية والتعليم، لكنها تتكامل مع بعضها لتعكس صورة واحدة، وهذه المبادئ هي: (السلمي،2002: 137) و(أحمد،2002: 16) و(الحريري، 2007: 19).

1. التخطيط الاستراتيجي طويل الأمد لإحداث التغيير والتطوير المستمر في كل الأنشطة ليشمل كل مجالات الخدمة.

2. تقديم السياسات المتكاملة لتحقيق الجودة وتقديم كل الخدمات المتميزة القائمة على الأداء السليم بعيدا عن الخطأ.
3. جمع البيانات الدقيقة اللازمة لاتخاذ القرارات.
4. تشجيع العمل الفريقي القائم على الثقة المتبادلة والاحترام.
5. إشراك جميع الأفراد داخل التنظيم في صنع القرار.
6. الدعم الكامل من قيادات المؤسسات التعليمية لقيم وثقافة وآليات الجودة الشاملة.
7. تحقيق رضا وسعادة العميل وذلك عن طريق إيصال التغذية الراجعة له وباستمرار وتلبية حاجاته وتوقعاته الحالية والمستقبلية مع الاهتمام بالجوانب الإجرائية والإنسانية.
8. الاهتمام بالتدريب الدائم للعاملين وذلك من أجل استمرار التطوير.
9. تحقيق التكامل والترابط بين قطاعات المنظمة وإداراتها المختلفة.
10. تحديد المهام لكل الأفراد داخل التنظيم.
11. التحسين المستمر للعمليات والجودة ويقصد بذلك التحسين الإضافي والتحسين المعرفي الإبداعي.
12. استحداث وتطبيق نظام الحوافز الذي تراعى فيه العدالة التنظيمية.
13. تحقيق الاستفادة الفعلية من إمكانيات جميع العاملين وذلك بتفعيل دورهم بطريقة تشعرهم بأهميتهم وإشراكهم مشاركة جوهرية وتفويض الصلاحية لهم، وذلك للاستفادة من جميع العقول وللتخلص من أسلوب التسلط والتخويف وتحويله إلى أسلوب التفويض والتمكين.

مبادئ ديمنج وجوهر الجودة في التعليم

تطرقنا آنفاً إلى المبادئ التي وضعها إدوارد ديمنج الذي يعد أبو إدارة الجودة الشاملة، وهذه المبادئ كانت قد وضعت في الأساس لتطبق في مجال الصناعة، إلا أن هذه المبادئ أو النقاط الأربع عشرة التي وضعها ديمنج تم تطويرها بواسطة مدرسة

أمرست Amherst ونيوهامشير New Hampshirp ولقد استمدت هاتان المدرستان أهدافهما من هذه النقاط لتحسين العمل الإداري والتحصيل الدراسي للتلاميذ وأطلق على تلك النقاط – جوهر الجودة في التعليم – Essence of Quality in Education

وتتلخص هذه النقاط بالآتي: (أحمد، 2003 : 24- 25).

1. **إيجاد التناسق بين الأهداف Create a Constancy of Purposes**: إن وجود التناسق بين الأهداف لأجل تحسين جودة الطلبة والخدمات أمر لابد منه لأجل دخول التنافس مع مدارس المجتمع العالمي.
2. **تبني فلسفة الجودة الشاملة Adopt Total Quality Philosophy**: يجب على كل عضو في المؤسسة التعليمية أن يتعلم المهارات الجديدة التي تدعم التحول نحو الجودة. ويجب أن يكون لدى الأفراد الاستعداد لقبول تحديات الجودة، وأن يتحملوا مسؤولية تحسين المنتجات والخدمات.
3. **تقليل الحاجة للتفتيش Reduce The Need For Inspection**: يستند تقليل الحاجة للتفتيش على قاعدة عريضة من خلال تبني نظام الجودة داخل الخدمات التعليمية وتدعيم بيئة التعليم التي قد تساعد في تحقيق جودة أداء الطالب.
4. **انجاز الأعمال المدرسية بطرق حديثة Achieve School Business In New Ways**: إن إنجاز الأعمال المدرسية بطرق حديثة يقود إلى تقليل الحد الأدنى للتكاليف الكلية في التعليم.
5. **تحسين الجودة الإنتاجية، وخفض التكاليف Improve Quality of Productivity and Reduce Costs**: يقود تحسين الجودة إلى خفض التكاليف بواسطة استخدام مبدأ (طبق، افحص، غير العمليات). أو صف العملية بعد تحسينها وحدد جودة العميل وأشبع حاجات العاملين، وطبق التغييرات ثم قوّم النتائج.
6. **التعليم مدى الحياة Life Long Learning**: يدعم التدريب الأفراد عادة بالوسائل والأدوات الضرورية لتحسين مستوى الأداء لديهم، مما يتطلب منهم التعلم مدى الحياة.

7. **القيادة في التعليم** Leadership in Education: يجب على الإدارة أن تعمل على توجيه وتنفيذ العمل وممارسة مبادئ الجودة من خلال توفير القيادة الرشيدة.

8. **التخلص من الخوف** Eliminate Fear: إن إزالة المخاوف داخل المؤسسة التعليمية يشجع الأفراد على أداء أعمالهم بكفاءة وفاعلية لأجل تحسين وضع المؤسسة والعمل بحرية تامة بعيدا عن الصراعات والمشاحنات داخل المؤسسة.

9. **إزالة معوقات النجاح** Eliminate the Barriers to Success: إن إدارة المؤسسة هي المسؤولة الأولى عن القضاء على الحواجز التي تقف حجر عثرة في سبيل تحقيق النجاح في العمل، وذلك من خلال العمل بروح الفريق الواحد والتعاون الدائم والمشاركة الفعالة والتحول نحو التغيير والتجديد الدائمين.

10. **خلق ثقافة الجودة** Create a Quality Culture: من الضروري خلق ثقافة الجودة وذلك لتطبيقها على الجميع دون استثناء.

11. **تحسين العمليات** Process Improvement: إن ايجاد الحلول الأولوية عن كشف الأخطاء، والتعرف على الأفراد والجماعات يساعد على التحسين المستمر.

12. **مساعدة الطلبة على النجاح** Help Students to Success: يجب أن تتغير مسؤولية كل الإدارات التعليمية من الجودة إلى تحسينها، وذلك عن طريق تحسين الأداء وإزالة المعوقات التي تقف في طريق الطلبة ومساعدتهم وإرشادهم لتحقيق النجاح.

13. **الالتزام** Commitment: على الإدارة أن تسعى جاهدة لإنجاز المهام في نظم الجودة داخل نظام التعليم، والعمل بطريقة سليمة مع ضرورة توفير الوسائل الملائمة لتحقيق الأهداف المنشودة.

14. **المسؤولية** Responsibility: إن مسألة التغيير هي مسؤولية كل فرد لتحسين الجودة.

هذا وقد طرح في هذا المجال جدولاً يوضح كيفية الاستفادة من مبادئ ديمنج الأربعة عشر وتوظيفها لخدمة العملية التعليمية وتحسينها بكل جزئياتها من خلال ذلك وهذا يوضحه الجدول التالي.(Sallies,1996: 44-45)

جدول: توظيف مبادئ ديمنج لخدمة العملية التعليمية

مبادئ ديمنج في الصناعة	توظيفها في المجال التربوي
1. وضع هدف مستقر وثابت لتحسين الإنتاج والخدمات.	- تحديد رسالة وقيم أساسية للمؤسسة التعليمية والتأكد من وعي الموظفين واستيعابهم الكامل لها. - تقييم حاجات الطلبة والحصول على التغذية الراجعة من خريجي المؤسسة بخصوص خبراتهم التعليمية بغرض التحسين. - استخدام الموارد بصورة فاعلة لتحقيق الأهداف السابقة.
2. الاعتماد على انتهاج فلسفة جديدة للتطوير لمواكبة تحديات العصر.	- التركيز على ما ينبغي تغييره داخل المؤسسة التعليمية لاعتماد الفلسفة الجديدة. - تنوير الأفراد من معلمين وموظفين لكي يمكن تطبيق مبادئ الجودة بفاعلية. - حشد الموارد اللازمة لتدريب المعلمين على مفاهيم الفلسفة الجديدة ومبادئها، وكيفية توظيفها داخل المؤسسة التعليمية.
3. إلغاء أساليب التفتيش والفحص الشامل لتحقيق الجودة.	- التركيز على تحسين عمليات التعليم والتعلم بدلاً من التركيز على مخرجات التعلم فقط. - فحص عمليات التعليم والتعلم من خلال التغذية الراجعة من الطلبة والخريجين، وليس من خلال تقييم الطالب للمعلم أو المقرر الذي قد يكون غير موضوعي وغير منصف.
4. إلغاء عملية ممارسة تقويم الأعمال بناء على السعر فقط.	- التوقف عن تعيين موظفين لمجرد قبولهم بأجور أقل من المستحق. - التخلص من قبول أرخص العروض لشراء المعدات الضرورية للمؤسسة.

مبادئ ديمنج في الصناعة	توظيفها في المجال التربوي
5. إدخال التحسين المستمر لكل العمليات والأنشطة والخدمات المساعدة.	- الحرص على إدخال الحاسوب وتقنية التعليم المتطورة في الصف لتحسين عمليات التعليم والتعلم وحث الطلبة على استخدامها بعناية واتقان. - إدخال المقررات والبرامج الجديدة التي تلبي حاجات مختلف شرائح المجتمع.
6. إنشاء برامج تدريبية في مكان العمل.	- تحديد الحاجات التدريبية للمعلمين والإداريين وموظفي المؤسسة ووضع برامج التدريب المناسبة لتلبيتها برؤية مستقبلية واضحة المعالم.
7. استحداث أساليب جديدة في الإشراف والقيادة الفعالة.	- اختيار قادة تربويين يمتلكون الكفاءة في إحداث التغيير المطلوب في المؤسسة التعليمية.
8. إزالة الخوف عن المرؤوسين.	- ابتكار أساليب جديدة لتقييم الطلبة وعدم جعل مصير الطالب مرهوناً بنجاحه في الامتحان. - التنويع في أساليب تقويم أداء المعلمين. - الحرص على كشف نواحي القوة والضعف في الأداء، من خلال التزود بالتغذية الراجعة.
9. إزالة العوائق التنظيمية والخلافات داخل المؤسسة.	- خلق فرص الاتصال والتعاون المستمر بين أقسام المؤسسة التعليمية. - نبذ المنافسة بين الأقسام لما تتركه من أضرار للمنظمة وزبائنها.
10.التخلص من الشعارات والتحذيرات والنصائح.	- توفير كل مستلزمات تحقيق الجودة للعاملين، والعمل على تحقيق رضاهم الوظيفي.
11.الابتعاد عن وضع أرقام قياسية للإنتاج دون ربط ذلك بالجودة	- عدم تقييم إنجازات المعلمين على أساس الكم فقط، بل على أساس مضمونها، ومدى آثارها في تحسين جودة المخرجات والخدمات في المؤسسة التعليمية.

مبادئ ديمنج في الصناعة	توظيفها في المجال التربوي
12.إلغاء نظام التقويم السنوي وإزاحة العوائق التي تعترض حق العامل في التفاخر بعمله.	- تقديم مكافآت للموظف المتميز في ضوء إنجازاته الفردية في ميدان العمل، وليس بمقارنته بأقرانه في المؤسسة التعليمية. - اتباع نظام لتقييم عمل الموظف برؤية مستقبلية ترتكز على تحسين جودة الإنتاج والخدمات في المؤسسة وليس على المدى القصير.
13.إنشاء برامج متماسكة للتعليم والتطوير الذاتي.	- الحرص على التنظيم المستمر للدورات التدريبية المجانية لموظفي المؤسسة. - تشجيع الموظف باستمرار على تطوير أدائه المهني، وتحسين مهاراته وقدراته في العمل.
14.التحسين الدائم لكل العمليات.	- التركيز على أهمية إحداث التغيير في المؤسسة التعليمية لجميع المرؤوسين. - تنوير الموظفين بأن الجودة الشاملة ليست نزوة إدارية، بل التزام مستمر بتحسين مخرجات التعليم في المؤسسة والارتقاء بخدماتها إلى الأفضل.

بيت الجودة والتعليم The House Of Quality and Education

انبثقت فكرة بيت الجودة من اليابان ومن شركة ميتسوبيشي على وجه التحديد، ثم انتقلت إلى غيرها من الشركات اليابانية والأمريكية. ويتلخص أسلوب بيت الجودة في الخطوات التالية: (السلمي، 1995: 78- 79).

1. فريق من الخبراء من مختلف الفروع يقومون بتحويل احتياجات العميل إلى متطلبات فنية لتصميم المنتج المطلوب.
2. تحديد من هم العملاء؟ (Who).
3. تحديد ماذا يريد العملاء؟ (What).
4. تحديد كيفية تحقيق المطلوب؟ (How).

ويعرف بيت الجودة على أنه مجموعة من المفاهيم والمبادئ التي تساهم في بناء الجودة الشاملة بالمؤسسات على اختلاف أنواعها. ولقد انتقلت فكرة بيت الجودة في اليابان من المجال الصناعي إلى مجال التعليم وفق مكونات أساسية هي: (الفتلاوي، 2008: 65) و (عطية، 2008: 69)

1. **البنية العليا**: وتشتمل على ثلاثة أنظمة لها تأثيرها على إدارة الجودة الشاملة هي: النظام الاجتماعي وما يتصل به، والنظام الإداري وما يتعلق به ، والنظام التقني وما يتصل به.
2. **ركائز الجودة**: وتحتوي على أربعة أعمدة أساسية في بناء الجودة وإدارة الجودة في المؤسسة وتهدف إلى التركيز على خدمة المستفيد، والتحسين المستمر، والإدارة بالحقائق في جمع البيانات، واحترام الآخرين.
3. **الأصول والأركان**: وتتمركز في قاعدة بيت الجودة التي يرتكز عليها هيكل بناء البيت، ويتكون كل منها من عدة عمليات هي:

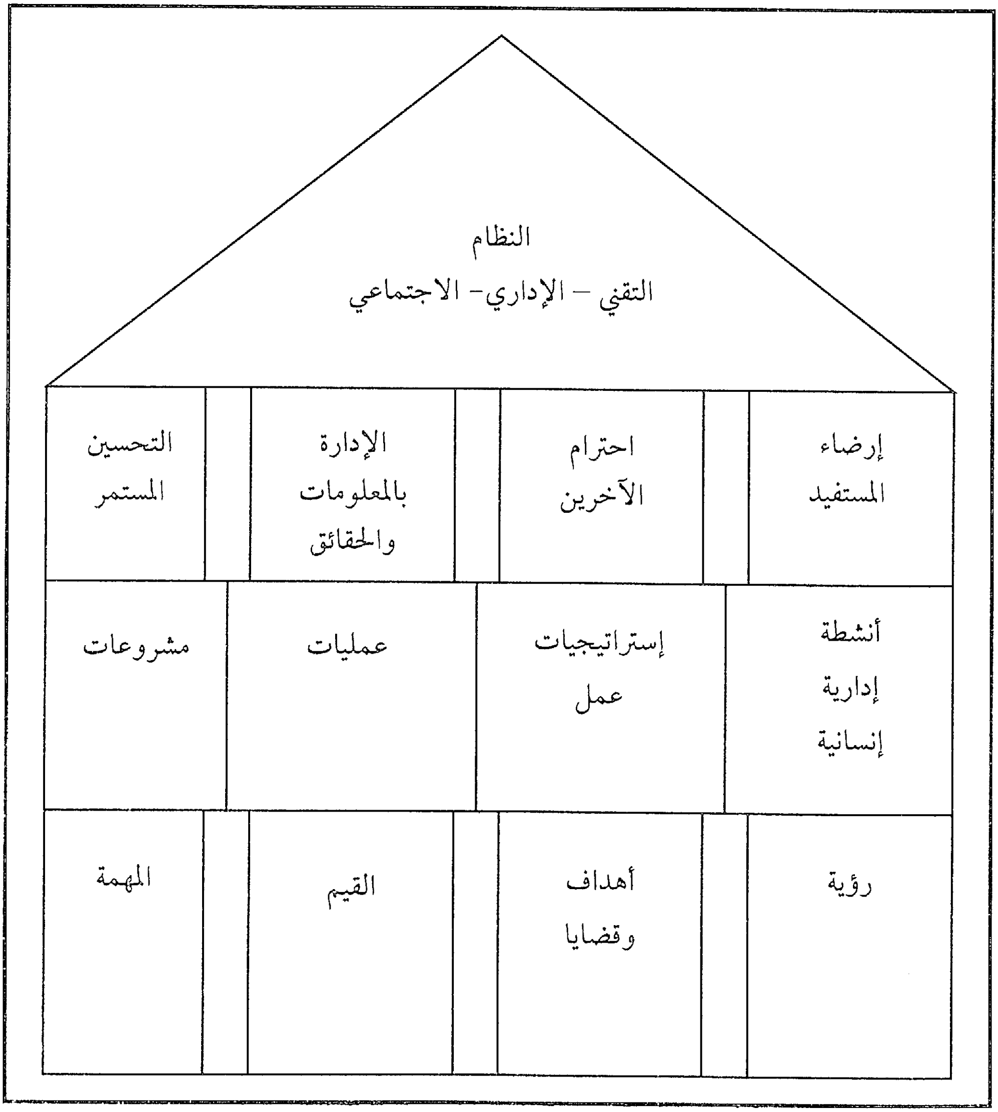
أ. الأصول: وتشتمل على السياسات والاستراتيجيات، والعمليات، والمشروعات، والإجراءات، والأنشطة، والعلاقات الإنسانية.

ب. الأركان: وتشتمل على المهمة، والرؤية، والقيم، والأهداف، والقضايا.

إن تطبيق هذا النظام في مجال التعليم يتطلب الآتي: (عطية، 2008: 70).

1. تحديد ما يجب تحسينه وتطويره في نظام التعليم.
2. توضيح مفهوم الجودة الشاملة لكل العاملين في المؤسسة التعليمية.
3. تحسين النظام بالتعاون بين الرؤساء والمرؤوسين.
4. قياس عائد الجودة الذي يرتبط برضا العميل.
5. إعلام جميع العاملين بالمكاسب التي حصلت عليها المؤسسة جراء تطبيق الجودة الشاملة.

والشكل التالي يوضح نظام بيت الجودة الشاملة: (الفتلاوي، 2008: 66).



الشكل رقم (5): نظام بيت الجودة الشاملة

ويمكن استخدام مفهوم بيت الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية وذلك بإتباع الإستراتيجيات التالية:

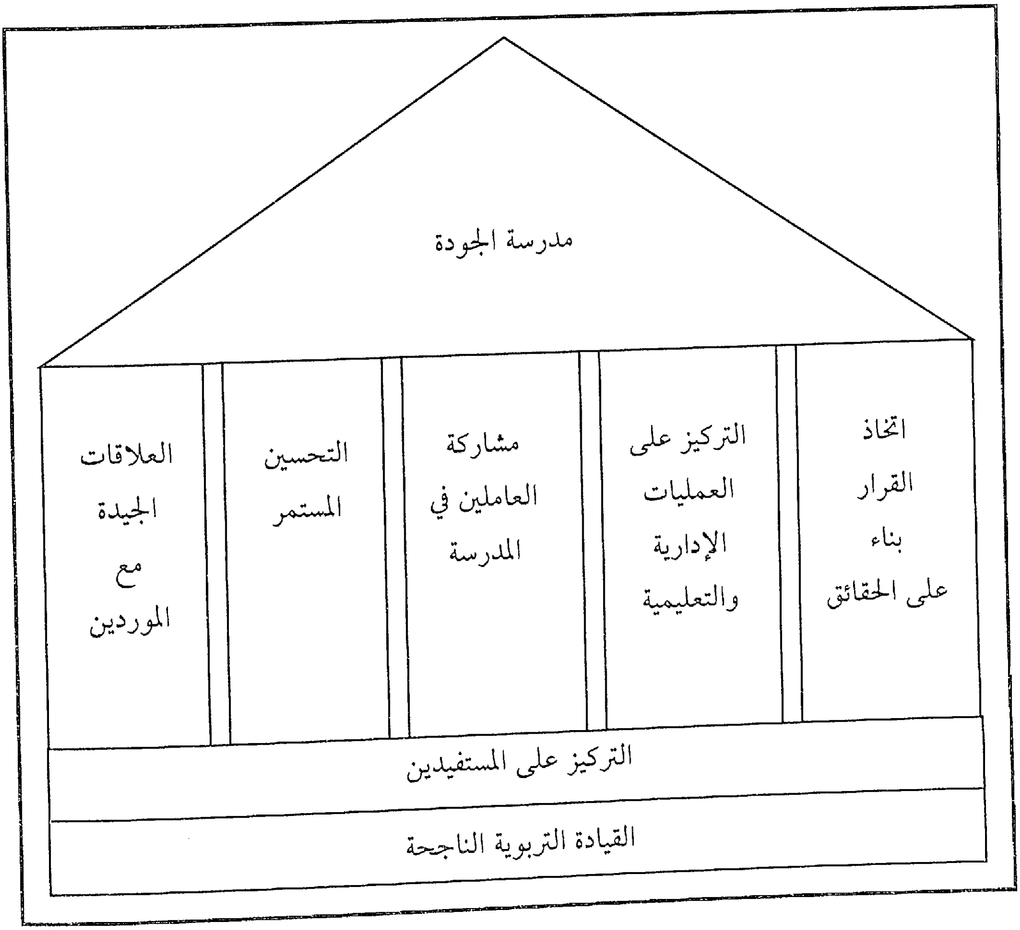
1. تدريب الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والإدارة على البيانات وكيفية استخدامها.

2. تـدريب الطـلاب وأعـضاء هيئـة التـدريس والإدارة علـى طـرق صـنع واتخـاذ القرارات.

3. تدريب منسق الجودة في المؤسسة التعليميـة علـى تأسـيس قاعـدة بيانـات شـاملة للمؤسسة.

4. تتخذ القرارات الإدارية على ضوء البيانات والحقائق.

والشكل التالي يوضـح مفهـوم وإسـتراتيجيات مدرسـة الجـودة الـشاملة. (الحـسين، 2007: 22).



الشكل رقم (6): إستراتيجيات مدرسة الجودة الشاملة

مميزات إدارة الجودة الشاملة في التعليم

تعنى إدارة الجودة الشاملة بالدرجة الأولى باتقان العمل واستمرارية تحسينه لضمان تقديم خدمات جيدة وتتميز إدارة الجودة الشاملة بالآتي: (عليمات، 2008: 128) و (السلمي، 2002: 144)

1. الوفاء بمتطلبات الطلاب وكسب رضاهم.
2. مشاركة كل العاملين في عملية التطوير والتحسين.
3. ربط أقسام المؤسسة التعليمية وجعل عملها متسقا ومتكاملا.
4. ضمان جودة الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب رغم اختلاف أنماط العاملين.
5. المساعدة على إيجاد نظام موثق لضمان الأداء في حالة تغيب أحد العاملين أو تركه الخدمة.
6. ترسيخ صورة المؤسسة التعليمية لدى الجميع بالتزامها بنظام الجودة.
7. زيادة مستوى الوعي لدى العاملين حول جودة العمل والنظام من خلال معايشتهم لنظام الجودة.
8. تحقيق تغطية شاملة لكافة العناصر العامة في نشاط المؤسسة التعليمية لتحقيق حاجات ورغبات الطلاب والمجتمع وسوق العمل.
9. تحقيق تميز المؤسسات التعليمية من خلال تطوير المقومات الإدارية التي تشتمل على الأهداف المحددة للجودة ومتابعة تحقيقها، وسياسات الجودة المعلنة للجميع والمتطلبة التزامهم بها، ووضع نظام متكامل للجودة يحدد مجالاتها ومواصفاتها، والمهام والمسؤوليات في تحقيقها.
10. تكامل دورة تحقيق الجودة من خلال عمليات التخطيط للجودة، وتنظيم الجودة، وتأكيدها ومراجعتها.
11. تحسين اقتصاديات الأداء.
12. الاهتمام بمصادر الخطر التي تهدد بخفض الجودة، وتكاليف المحافظة على الجودة، والعائد المترتب على دعم الجودة أو الناشئ عن إلغاء الخسائر الناتجة عن انخفاض الجودة.

13. التقليل من البيروقراطية الإدارية والإجراءات المتكررة.
14. المساعدة على وجود نظام شامل ومدروس للمؤسسة التعليمية.
15. المساعدة على تخفيض الفاقد في إمكانات المؤسسة التعليمية من ناحية الموارد والوقت.
16. المساعدة في قبول التغيير والسعي إليه لأجل التطوير المستمر.
17. تشجيع العمل الفريقي والقضاء على الصراعات والنزاعات.
18. تشجيع التفكير الإبداعي وحفزه سواء أكان فرديا أم جماعيا.
19. وضوح الرؤية وانسيابية العمل دون تعثر.
20. ديمقراطية القيادة ومرونتها وإنسانيتها في التعامل.

معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية

هناك العديد من الصعوبات التي تقف في طريق تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية لتشكل عائقا يحول دون ذلك، وأهم هذه الصعوبات ما يلي: (الحريري، 2007: 26) و(عطية، 2008: 151) و (عليمات، 2008 : 66).

1. المركزية في اتخاذ القرارات التربوية، فإدارة الجودة الشاملة تتطلب المرونة والسرعة مما يستوجب تطبيق أسلوب اللامركزية في الإدارة.
2. عدم استقرار الإدارة وتغيرها الدائم.
3. التركيز على الأهداف قصيرة المدى.
4. صعوبة تحديد معايير قياس مدى جودة الخدمات.
5. انعدام التساوي في الأهداف والأغراض.
6. التركيز على تقييم الأداء وليس على القيادة الواعية التي تساعد على جودة أعلى.
7. ضعف النظام المعلوماتي للمدرسة.
8. عدم اتساق سلوكيات القادة مع أقوالهم.
9. إهمال تحقيق التوازن بين الأهداف قصيرة الأجل وطويلة الأجل.

10. ندرة توفير المعلومات والبيانات على نحو سريع ودقيق عن النظام التعليمي.
11. تسيب العاملين وعدم التزام بعضهم في أداء أدوارهم بالمؤسسة التعليمية.
12. اعتماد نظام المعلومات في المجال التربوي على الأساليب التقليدية.
13. عدم توفر الكوادر المدربة والمؤهلة في مجال إدارة الجودة الشاملة في العمل التربوي.
14. التمويل المالي: يحتاج تطبيق نظام الجودة الشاملة في العمل التربوي إلى ميزانية كافية.
15. الإرث الثقافي والاجتماعي يعتمد على ثقل الموروث التربوي التقليدي وعدم تقبل أساليب التطوير والتحسين.
16. عدم تحويل التزام الإدارة لتطبيق البرنامج وتدريب العاملين فيها إلى حيز الواقع وغياب مشاريع التطوير.
17. تشديد المؤسسة على تبني طرق وأساليب إدارة الجودة الشاملة التي لا تتفق مع نظام إنتاجها وموظفيها.
18. مقاومة التغيير والتطوير بسبب نقص في ثقافة الجودة لدى المديرين والعاملين في المؤسسة.
19. عدم التركيز على النظام ككل والاقتصار على أساليب معينة في إدارة الجودة.
20. تخوف بعض العاملين من تحمل المسؤولية إزاء معايير حديثة غير مألوفة لديهم.
21. اعتماد برامج الجودة الشاملة على خبراء بالجودة أكثر من اعتمادها على الأفراد العاديين في المؤسسة التعليمية.
22. توقع نتائج فورية وليست على المدى البعيد، فقد تقوم بعض المؤسسات بتكثيف جهودها في تطبيق البرنامج مما يقودها إلى الفشل.
23. عدم التزام الإدارة العليا بتطبيق برنامج إدارة الجودة الشاملة، وعدم عملها بخطوات وإجراءات هذا البرنامج.
24. هذا ويمكننا إضافة نقطة أخرى في غاية الأهمية هي:

25. جهل معظم إدارات المؤسسات التعليمية بماهية إدارة الجودة الشاملة وعدم تدريبهم عليها أو تبصيرهم بها.

عناصر إدارة الجودة الشاملة في التعليم

تمثل إدارة الجودة الشاملة في التعليم بمفهومها العام العمل التعاوني الذي يتشارك فيه كل العاملين ويبذلون قصارى جهودهم وطاقاتهم ويحركون تفكيرهم الإبداعي من أجل تقديم أفضل الخدمات ورفع مستوى المخرجات بما يحقق حاجات ومطالب المجتمع. وتشتمل الجودة الشاملة بالنسبة للنظام التعليمي على مدخلات وعمليات ومخرجات تتلخص بالجدول التالي:(خالد، 2006: 55) بتصرف من المؤلفة.

جدول: مدخلات ومخرجات وعمليات النظام التعليمي في ضوء الجودة

المدخلات	العمليات	المخرجات
الأهداف، البرنامج، المناهج، الطلاب، الهيئات التدريسية الإدارية، المرافق، الأبنية، تقنيات التعليم (مصادر التعلم)، الأجهزة والمعدات.	رسم سياسة الجودة الشاملة، التخطيط، التدريس، التقويم، الاتصالات، الإرشاد، القيادة، التوجيه، التدريب، التطوير، اتخاذ القرارات، القبول، التسجيل، الخدمات.	الخريجون. المؤهلون تأهيلاً عالياً.

ويتحمل أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية القسط الأكبر من مسؤولية تحقيق الجودة الشاملة في التعليم، فكل واحد منهم مسئول بشكل فردي عن إدارة جودة ما يخصه من العمليات التي تساهم في تقديم الناتج أو الخدمة.

إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم يشتمل على ما يلي: (الجلبي، 2005 : 306)

1. رسم سياسة الجودة الشاملة من حيث تحديد المسؤول عن إقامة الجودة الشاملة وإدارتها، وتحديد كيفية مراجعة النظام وتحديد المهمات المطلوبة وإجراءات تنفيذها، وكيفية تصحيح الإخفاق في تنفيذ الإجراءات.
2. الإجراءات، وتشمل القدرة على تسجيل التلاميذ، وتقديم المشورة، وتخطيط المنهج، والتقويم، وإعداد مواد التعليم، واختيار العاملين وتطويرهم.
3. يفترض أن تكون تعليمات العمل واضحة وقابلة للتطبيق.
4. المراجعة، ويقصد بها الوسيلة التي تتمكن المؤسسة من خلالها التأكد من تنفيذ الإجراءات.
5. الإجراء التصحيحي ويعني تصحيح ما أغفل أو ما تم عمله بشكل خاطئ.
6. الخطوات الإجرائية، أي وضع معايير لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة.

إن المتطلبات المذكورة آنفاً تتطلب الجرأة من قبل القيادة العليا في المؤسسات التعليمية للتطوير مما يستوجب تشغيل نظام إدارة الجودة الشاملة بموجب عناصر المنظومة الإدارية والتنظيمية الآتية: (السلمي، 2002: 143).

1. **الإستراتيجية Strategy**: ويعني أن تكون لدى القيادة العليا خطة إستراتيجية تنموية عن مستقبل المؤسسة.
2. **الهيكل التنظيمي Structure** : يجب إعادة هيكلة المؤسسة وتغيير المسؤوليات والمهام والأدوار.
3. **النظام System**: ويقصد بالنظام إعداد نظام جديد لتطوير المخرجات وزيادة فعالية العمليات، مع ابتكار بعض الأفكار التي تساهم في فاعلية النظام.
4. **العاملون Staff**: من الضروري معاملة العاملين بشكل إنساني لائق، والعمل على إشباع حاجاتهم من خلال تطبيق مبدأ العلاقات الإنسانية في العمل، وتدريبهم بشكل دائم ومستمر.

5. المهارات Skills: يجب تحسين العلاقات والكفاءات والمهارات البشرية من خلال التدريب المستمر وذلك لابتكار طرق جديدة في العمل محفزة للمنافسة.
6. القيم المشتركة Shared Values: وتعني إيجاد ثقافة تنظيمية جديدة وتحديد القيم السائدة وتبديلها بثقافة وقائية تتلاءم مع التطور المنشود.
7. الحوافز Incentives: تقرير مزايا ومكافآت العاملين يرتبط عادة بالتزامهم بنظام إدارة الجودة الشاملة وتطبيقهم لمتطلباتها على الوجه الأكمل.
8. نظم الاتصالات Systems of Communications: وجود نظم فعالة للاتصالات مع المستفيدين من العملاء الخارجيين والداخليين تسمح بالتعرف على مدى رضاهم عن مستوى الخدمات المقدمة لهم، وعن تقديم مقترحاتهم ومطالبهم.
9. القيادات الإدارية Administrative Leaderships: وجود القيادات الإدارية على مختلف المستويات التنظيمية والتي تتبنى فكر الجودة وتعتبر تأكيدها هي مسئوليتها الرئيسية، وتوفر الجو الملائم للعاملين لتنفيذ مهامهم بجدارة وإتقان.
10. نظم المعلومات Information systems: ينبغي توفير نظم للمعلومات لتوفير الرصيد الفوري لحركة الأداء وتطور الأنشطة، وتقديم المؤشرات ونتائج التحليل إلى القائمين بالأداء لاتخاذ قرارات تصحيح المسار وتأكيد الجودة.
11. هيكل التقنيات المناسبة Technical Structur: ضرورة تناسب هذه التقنيات مع احتياجات الأداء وتوفير القدرات الإنتاجية الأفضل للمؤسسة لتحقيق رضا العاملين.

ولقد اختلف العديد من المختصين والباحثين في مجال إدارة الجودة الشاملة في تحديد عدد عناصر إدارة الجودة الشاملة، وذلك وفق نهج كل منهم في اتباع فكر معين لأحد رواد إدارة الجودة الشاملة، إلا أن العناصر الموجودة في كل فكر من أفكار رواد إدارة الجودة الشاملة والتي ترمي إلى تطوير وتحسين إدارة الجودة الشاملة تتمثل بالآتي: (عليمات، 2008: 29) و(السلمي،1995: 39) و(السلمي،2002: 186)

1. **أهداف إدارة الجودة الشاملة:** تشتمل الأهداف على زيادة القدرة التنافسية للمنظمة، وزيادة كفاءة المنظمة في إرضاء العملاء والتفوق والتميز على المنافسين، وزيادة إنتاجية كل عناصر المنظمة، وزيادة حركة ومرونة المنظمة في تعاملها مع المتغيرات أي (قدرة أعلى على استثمار الفرص وتجنب المخاطر والمعوقات)، وضمان التحسين الشامل لكل أجزاء المنظمة وبشكل مستمر، وزيادة القدرة الكلية للمنظمة على النمو المتواصل، وزيادة الربحية وتحسين اقتصاديات المؤسسة.
2. **سياسة الجودة:** إن تحديد سياسة الجودة هو الجزء الرئيسي من تصميم وتطبيق إدارة الجودة الشاملة، فوجود سياسة ثابتة للجودة شرط أساسي لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، ويجب على المؤسسة تحديد سياستها بالنسبة للجودة بشكل رسمي ومكتوب وأن تعلن هذه السياسة لجميع العاملين في المؤسسة، وذلك للتأكد من أن الجودة أصبحت محل اهتمام كل فرد وكل قسم داخل المؤسسة.
3. **مراجعة العقد:** يجب مراجعة العقد قبل البدء بالتنفيذ وذلك لتحقيق عدة فوائد أهمها: المساهمة في تنفيذ العقد، وإشراك كل المهتمين بمراجعة العقد، وتسهيل عملية مراجعة الجودة مع العميل.
4. **القيادة في إدارة الجودة الشاملة:** تعتبر القيادة الإدارية صمام الأمان للتنفيذ السليم للبرامج وتحقيق الأهداف المرجوة، فالقيادة هي العنصر المحوري الذي ينسق كافة العناصر الأخرى ويقوم بتوجيهها وإرشادها ومساعدتها فيما إذا اقتضى الأمر.
5. **دليل إدارة الجودة الشاملة:** من متطلبات إدارة الجودة الشاملة دليل الجودة الذي تستطيع المؤسسات من خلاله متابعة أداء الأنظمة المختلفة وتحديد الإجراءات والمستندات التي يجب أن توثق، ونوع الرقابة التي يجب أن تطبق. وهذا يساعد على سهولة التنسيق بين الإدارات في المستويات المختلفة ويعرف بفوائد نظام الجودة لكل العاملين والعملاء، كما أنه يساهم في تكوين انطباع جيد حول سمعة المؤسسة.
6. **أنشطة إدارة الجودة الشاملة:** تتمثل أنشطة إدارة الجودة الشاملة في دراسة وتحليل المناخ الخارجي للمؤسسة للتعرف على الإمكانيات المتاحة والموارد القابلة للاستخدام، والمعوقات والمشكلات التي تؤثر سلبا على قدرات المؤسسة في الوفاء

باحتياجات المستفيدين من خدماتها، كذلك تحديد مواصفات المخرجات التي ستقدمها المنظمة للمستفيدين ومدى الدقة والسرعة في إنجاز أعمالها وتحقيق أهدافها.

7. **مراقبة العمليات:** إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في أية مؤسسة يتطلب توفير نظام فعال تتم من خلاله مراقبة جميع العمليات للتأكد من أنها تنفذ تحت ظروف محكمة.

8. **أنظمة إدارة الجودة الشاملة:** وهي العملية التي يتم بموجبها تحديد الأعمال وتقسيمها وتحديد المهام والمسؤوليات والصلاحيات الممنوحة والإجراءات والعمليات.

9. **موارد إدارة الجودة الشاملة:** تنحصر الموارد اللازمة لتفعيل نظام إدارة الجودة الشاملة في الموارد المادية مثل أجهزة القياس والحاسبات الآلية وغيرها، والموارد المالية الكافية لتمويل أنشطة النظام على اختلاف أنواعها، والتقنيات والبرمجيات والنظم وكل الأساليب المستخدمة في عمليات المؤسسة، والمعلومات عن كل عناصر المؤسسة الداخلية والمناخ المحيط الذي يؤثر في عملياتها وعلاقتها مع المستفيدين، والأفراد المنفذين لعمليات إدارة الجودة الشاملة، والسياسات والنظم الإدارية التي تشكل البنية التحتية لنظام الجودة الشاملة.

10. **تقنيات إدارة الجودة الشاملة:** هناك العديد من التقنيات المستخدمة في نظام إدارة الجودة الشاملة، وأهمها ما يلي:

أ. خرائط تدفق العمليات.

ب. إعادة هندسة العمليات.

ج. القياس المرجعي.

د. الإدارة الإستراتيجية.

ه. جودة الانحراف المعياري.

و. التحسين المستمر الشامل.

ز. تمكين الأفراد.

هذا ومن الضروري انتقاء التقنيات المناسبة لاستخدامها في تطبيق إدارة الجودة الشاملة، ويعتبر أمر انتقاء هذه التقنيات من القرارات المحورية التي تقود إلى مشكلات وأضرار هائلة نتيجة الاستخدام غير الموفق لتقنيات لا تتناسب مع ظروف المؤسسة وطبيعة خدماتها.

11. **التدريب:** لابد من تحديد الاحتياجات التدريبية لكل الأفراد المساهمين في تطوير وتحسين الجودة وكذلك تحديد الجهات المسؤولة عن عملية التدريب وتحديد المواصفات الواجب توافرها في القائمين على عملية التدريب، والاهتمام بالتخطيط العلمي والعملي المستقبلي لأنشطة التدريب على الجودة الشاملة.

12. **تحليل تكاليف إدارة الجودة الشاملة:** هناك مجموعة من الأمور الخاصة التي تشتمل عليها تكاليف الجودة ومنها تكاليف الوقاية أي منع الأخطاء، وتكاليف الفحص والتقييم، وتكاليف الفشل الداخلي والخارجي. ويساعد تحليل تكاليف الجودة في دراسة العلاقات المختلفة وتوجيه المسؤولين في المؤسسات ونموهم والاهتمام بهم. وتعد التكاليف أحد أهم الأسلحة للمنافسة في الأسواق المحلية والعالمية، وتساعد إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات على خفض التكاليف وتحقيق الأرباح.

13. **الأفراد وإدارة الجودة الشاملة:** ينقسم الأفراد في نظم إدارة الجودة الشاملة إلى ثلاثة أقسام:

أ. خبراء الجودة، وهم العدد الأقل والذين يختصون بتصميم نظام الجودة والوقوف على عمليات تخطيط الجودة وتحديد المعايير والمقاييس واختيار التقنيات والآليات، والإشراف على تدريب العاملين، والقيام بتحليل نتائج التطبيق، والعمل على تصحيح المسارات المنحرفة وتطوير النظام باستمرار.

ب. منفذو الخبرة: وهم الأعضاء العاملون في المؤسسة على جميع مستوياتها ابتداء من رئيس مجلس الإدارة مرورا بكافة العاملين في مختلف المجالات وحتى أصغر الموظفين مركزاً.

ج. المتعاملون مع المؤسسة من عملاء (طلاب) وموردين وأصحاب علاقات متعددة والذين يتأثرون بنظم الجودة ومستوياتها، ومن الضروري دمجهم في

نظام إدارة الجودة الشاملة لأنهم أصحاب الرأي الأهم في نجاح أو فشل النظام.

14. **المراجعة الداخلية للجودة:** على إدارة المؤسسة أن تقوم بتأسيس نظام المراجعة للجودة للتأكد من أن أنشطة الجودة تتطابق تماماً مع المتطلبات المرسومة، واتخاذ الإجراءات اللازمة لمعالجة نواحي القصور إن وجدت.

15. **سجلات الجودة:** تحتاج إدارة الجودة الشاملة إلى سجلات تسجل فيها جميع الإجراءات الخاصة بالجودة لتكون بمثابة مرجع يظهر مدى التقدم والإحراز في تحقيق متطلبات الجودة ومدى فعالية نظام الجودة المعمول به.

16. **التوقيت في إدارة الجودة الشاملة:** يعد الوقت من أهم الموارد وأغلاها، فهو السلعة المجانية المتاحة لكل فرد في مختلف أنحاء الدنيا وبشكل متساوٍ، والوقت هو العنصر الذي لا يمكن تجزئته أو استرجاعه أو استعارته أو شراؤه أو تخزينه. ويمثل الوقت في الفكر المعاصر للإدارة عنصراً من عناصر المنافسة تستثمره لتحقيق الوصول الأسرع والأكفأ إلى السوق والعملاء. ولذلك فإن إدارة الوقت واستغلال كل ثانية منه أمر ضروري لرجل الإدارة لتحقيق أكبر إنجاز في أقل فترة زمنية، ويجب التخطيط لاستغلال الوقت بشكل محكم ووفق جدول دقيق من اجل استثماره لتحقيق المنافع والقيم بشكل فاعل وسريع.

معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم

بما أن إدارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم تركز بالدرجة الأولى على الطالب وتنادي بالتكامل مع إستراتيجية الجهة التربوية كالمؤسسات التعليمية والإدارات التعليمية ووزارة التربية والتعليم، وتؤكد على الاهتمام بالمشاركة أي مشاركة الطلاب مع أعضاء هيئة التدريس والجهاز الإداري بالمؤسسة، واستمرارية التحسين، إضافة إلى الاهتمام بالفكر الإداري الحديث ومتطلبات التغيير الثقافي، مع التأكيد على أن كل فرد في المؤسسة مسؤول مسؤولية تامة عن الجودة. (عيسى، 2005: 52) لذا فإن معايير إدارة الجودة الشاملة تتنوع لتشمل الآتي: (الفتلاوي، 2007: 32) و(خالد، 2006: 56) و(عيسى،2005: 52) و (عطية،2008: 94) و (الحريري،2007: 33) و (مجيد والزيادات، 2008: 118).

1. جودة البرامج الأكاديمية من حيث: العمق والشمول والتكامل، وحسن مخاطبتها للتحديات القومية والعالمية في مجال التكنولوجيا والتحديات الاقتصادية والثقافية، ومرونة هذه البرامج وتطويعها بما يتناسب مع المتغيرات البيئية المتسارعة والمتلاحقة.
2. معايير النوعية المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس كمعايير اختيارهم، ومؤهلاتهم وإعدادهم، وإنتاجاتهم العملية، ومهاراتهم، ومدى توفر متطلبات تطويرهم، وطرق متابعة أدائهم من خلال الآتي:

- طرق التدريس التي تعتمد على تكامل المفاهيم والممارسات النظرية مع العملية وربط ما يدرس بالقضايا والمشكلات البيئية.
- طرق تزويد الطلاب بالتغذية الراجعة.
- طرق القيام بالفحص لضمان تلبية البرنامج التعليمي لاحتياجات الطلاب.
- طرق تقويم الطلاب، ونوعية محتويات السجلات التي يتم الاحتفاظ بها من قبل أعضاء هيئة التدريس.

وهناك من يرى ضرورة وجود إجراءات تثقيفهم وترقيتهم، ومدى مساهمتهم في خدمة المجتمع، ومشاركاتهم في اللجان والهيئات العلمية.

3. مستوى وسمعة وشهرة الكادر الأكاديمي والإداري.
4. نسبة أعداد الطلاب إلى نسبة أعضاء هيئة التدريس، ونوعية ومستوى الخدمات التي تقدم لهم، ومتوسط تكلفة الطالب، ومستوى دافعيتهم واستعدادهم للتعلم.
5. معايير المناهج الدراسية وتشتمل على جودة وأصالة المناهج، ومضمونها، ومدى ارتباطها بالواقع، وقابليتها للتطبيق، وطريقة عرضها للمعلومات والأنشطة، ومدى مراعاتها للفروقات الفردية، ومدى قدرة تطبيق ما ورد فيها بشكل عملي، وإلى أي مدى تعكس المناهج الشخصية القومية أو التبعية الثقافية.
6. جودة التجهيزات والمكتبات ومدى كفاءتها وتحديثها.
7. جودة التمويل فيما يختص بالتجهيزات والمشروعات البحثية.

8. المعايير المرتبطة بالإدارة وتشمل دقة اختيار القيادات وتدريبهم، ومدى اهتمامهم بالعلاقات الإنسانية والعمل التشاركي، والاتصال الفعال، ومدى اهتمام والتزام هذه القيادات بالجودة والبحث المستمر عن المستجدات.

9. المعايير المرتبطة بالبيئة التعليمية كتوفر المبنى اللائق والمناسب من حيث الموقع والمساحة وجودة التصميم، وتوفير قاعات الدراسة المريحة والواسعة والمجهزة بكل ما يحتاجه الطلاب من أجهزة ومعدات ووسائل، وتوفير المختبرات والقاعات الرياضية الصحية والفاعلة، وضمان توفير مستلزمات الأمن والسلامة.

10. المعايير المرتبطة بعلاقة المؤسسة التعليمية مع المجتمع ، كتوفير الخدمات المجتمعية ومشاركتها في حل مشكلاته ومد جسر التواصل بينها وبين المجتمع، وربط التخصصات بحاجات المجتمع وتطلعاته.

11. معيار الأنشطة المدرسية الداعمة للسلوك الإيجابي:

- تمارس الأنشطة الصفية واللاصفية (اجتماعية وثقافية رياضية وفنية) بفاعلية.
- توافر وسائل التعليم الالكتروني والاستفادة من أجهزة الحاسوب بشكل فعال.
- توافر فرص للمشورة (الإرشاد) للعاملين والطلاب على المستوى الاجتماعي والنفسي والأكاديمي.

12. معيار التنظيم المدرسي الداعم لتحقيق الجودة:

- إيجاد وحدة للتدريب والتنمية المهنية المستدامة تقوم بمهامها بفاعلية.
- إيجاد وحدة منتجة تحقق أهدافها التربوية.
- إيجاد جدول دراسي يحقق تنظيم واستقرار العمل.
- يشارك العاملون في صنع واتخاذ القرارات المدرسية.
- إيجاد أدوار محددة ومسؤوليات واضحة يلتزم بها جميع الأطراف.

13. معيار للدعم التربوي الذي يتيح فرص التعلم ويحقق التميز للجميع وتوفير برامج للتربية التعويضية.

أهمية معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم

1. المعيار هو بيان المستوى المتوقع الذي وضعته هيئة مسؤولة بشأن هدف معين. ويعني التميز المراد الوصول إليه لتحقيق أكبر قدر من الجودة. والمعيار هو المستوى النموذجي المطلوب للأداء ويحدد مدى ابتعاده أو اقترابه من هذا المعيار الذي هو بمثابة عقد اجتماعي لتأكيد التوقعات المتفق عليها اجتماعيا حول متطلبات عمل المؤسسة (الفتلاوي،2007: 23) وللمعايير أهمية خاصة تتحدد بالآتي: (البيلاوي وآخرون،2008: 23)
2. تقديم لغة مشتركة وهدفا مشتركا لمتابعة وتسجيل تحصيل الطلاب.
3. وضع مستويات معيارية متوقعة ومرغوبة ومتفق عليها للأداء التربوي في كل جوانبه.
4. إبراز قدرة الطلاب على تحقيق العديد من النواتج المحددة مسبقاً.
5. وجود الكثير من البيانات والمعلومات التشخيصية لمراجعة البرنامج التدريسي وتقديمه بشكل متكامل لأعضاء هيئة التدريس.
6. تمكين أعضاء هيئة التدريس من تحديد مستويات تحصيل الطلاب في الوقت الراهن، والتخطيط للتعليم المستقبلي بشكل متقن.
7. استفادة أعضاء هيئة التدريس من النواتج المحددة كدليل إرشادي لكيفية استخدام محتوى المنهج والمواد المساندة الأخرى.
8. إعادة التأكيد على أهمية إصدار أعضاء هيئة التدريس للأحكام عند تقييم الطلبة.
9. إبراز قدرة أعضاء هيئة التدريس على عقد مقارنة لمستويات الطلبة.
10. تدعيم إيجابية أعضاء هيئة التدريس نحو أساليب التعليم المطورة وخرائط التقدم الرأسية.
11. تقديم نموذج ثابت لإعداد التقارير.
12. التأكيد على النواحي الإيجابية لتحصيل الطلاب.
13. تشجيع أعضاء هيئة التدريس على استخدام المحتوى والعمليات بشكل أوسع في

تخطيطهم وتدريسهم.

14. توفير سبل لمحاسبة المجتمع للمؤسسة التعليمية.

15. تنمية تواصل أولياء الأمور مع المؤسسة التعليمية وسبل عملهم المشترك وتقديرهم للعمل التربوي داخل المؤسسة التعليمية.

16. اكتساب أعضاء هيئة التدريس لفكر متجدد عن كيفية تفكير وتعليم الطلاب.

17. حصول الطلاب على تغذية راجعة وفرص للتخطيط، واعتبار ذلك مؤشرا لتقدمهم.

مهارات مدير الجودة الشاملة

لخص Schmidts and Finnigan المشار إليهما في (الشرقاوي،2006: 357) المهارات الإدارية اللازمة لمدير الجودة الشاملة في خمسة محاور أساسية يوضحها الجدول التالي:

جدول: مهارات مدير الجودة الشاملة

العوامل المساعدة (ما ينبغي عمله)	العوامل المعيقة (ما لا ينبغي عمله)
المحور الأول: – إتمام الاتصالات بوضوح وصراحة. – تنمية الثقة في الآخرين. – التشجيع على المشاركة في المخاطرة. – الحصول على المعلومات والبيانات من العاملين. – الإنصات والتعلم. المحور الثاني: – الاعتراف بفاعلية عمل الفريق. – توفير التدريب اللازم للفريق. – تسهيل الجهود التعاونية. – تقدير ومكافأة نشاطات الفريق.	– مهاجمة الآخرين. – إحباط حامل الرسالة. – مقاومة التغيير. – إعطاء الأوامر والنواهي. – انتقاد الأخطاء. – مقاطعة الآخرين أثناء حديثهم. – تفويض السلطة بدون مساندة. – إظهار الأداء الفردي على حساب أداء الفريق. – الفشل في استثمار الوقت. – تشجيع المقترحات التنافسية.

العوامل المساعدة (ما ينبغي عمله)	العوامل المعيقة (ما لا ينبغي عمله)
- إزالة معوقات عمل الفريق.	- غياب القيادة الرسمية في عمل الفريق.
	- السماح للتقاليد بتحديد الاتجاه.
المحور الثالث:	- الاعتماد على الخبرة وحدها.
- استعمال أدوات وعمليات الجودة.	- البحث عن الحلول السريعة.
- البحث عن الأسباب الجذرية للمشكلات.	- التمادي في تبسيط المشكلات.
- وضع معايير للرقابة على العمليات.	- التركيز فقط على النتائج.
- وضع أهداف قابلة للقياس.	- الافتراض بأن العاملين يعملون فقط من أجل المال.
- توثيق عمليات الأداء.	
المحور الرابع:	- اعتبار الجهود الإضافية جزءاً من الوظيفة.
- إدراك الفرق بين التقدير والمكافأة.	
- التوضيح المنطقي لنظم الحوافز.	- عدم الاهتمام بالتطوير طويل الأجل.
- تقويم تأثير برامج التقدير والمكافآت.	- تقدير ومكافأة النتائج فقط.
- البحث عن فرص الحوافز وتحديدها.	- تأخير المكافآت والتقدير.
- الفهم الشامل لنظام الأجور والمكافآت.	- اعتبار التدريب مصروفاً.
المحور الخامس:	- الفصل بين العمل والتعلم.
- اعتبار التدريب والتعليم استثماراً للقوى العاملة.	- حجب المعلومات عن الأفراد.
	- القناعة بما هو حاصل.
- تشجيع الأفراد على التعلم من أخطائهم.	- عدم الاستفادة من الخلفيات والخبرات المتنوعة للأفراد.
- تحديد ونشر الموارد المتاحة لتنمية فرق العمل.	
- استخدام دورة ديمنج لتحسين الأداء.	

وينبغي على مدير الجودة الشاملة الإيمان المطلق بمبدأ العلاقات الإنسانية في المساندة عند التفويض، والتشجيع على المشاركة في المخاطر وتحمل المسؤولية، وتوفير فرص التنمية والتعلم المستمر لجميع العاملين، وتنمية الثقة والشفافية والوضوح والصراحة، والابتعاد عن الأوامر والنواهي، والانتقاد، واعتبار التدريب نوعاً من أنواع استثمار القوى البشرية.

مراجع الفصل الثاني

- القرآن الكريم.
- إبراهيم، محمد عبد الرازق (2007) **إدارة الجودة الشاملة**، الاردن: دار الفكر.
- أحمد، أحمد إبراهيم (2003) **الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية**، مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة.
- البيلاوي، حسن (مايو1996) **إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي بمصر** (ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التعليم العالي في مصر وتحديات القرن الحادي والعشرين) مصر: جامعة المنوفية.
- الحريري، رافدة (2007) **إعداد القيادات الإدارية لمدارس المستقبل في ضوء الجودة الشاملة**، الاردن: دار الفكر.
- الحسين، ابراهيم بن عبد الكريم (2007) **من المدرسة التقليدية إلى مدرسة الجودة (ورقة عمل مقدمة إلى الملتقى الأول للجودة)** السعودية: مركز الأمير محمد بن فهد بن عبد العزيز للجودة.
- خالد، نزيه (2006) **الجودة في الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي**، الاردن: دار أسامة.
- السلمي، علي (1995) **إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهيل للأيزو**، مصر: دار غريب.
- السلمي، علي (2002) **إدارة التميز**، مصر: دار غريب.
- الشرقاوي، مريم (2006) **الإدارة المدرسية**، مصر: مكتبة النهضة المصرية.
- عابدين، محمد عبد القادر (2010) **الإدارة المدرسية الحديثة**، الاردن: دار الشروق.
- العزاوي، محمد عبد الوهاب (2005) **إدارة الجودة الشاملة**، الاردن: دار اليازوري العلمية.
- عطية، محسن علي (2008) **الجودة الشاملة والمنهج**، الاردن: دار المناهج.

- عليمات، صالح ناصر (2008) **إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية**، الاردن: دار الشروق.
- عيسى، محمد عبد علي (2005) **تقييم الأداء الوظيفي لمدير المدرسة الابتدائية بمملكة البحرين في ضوء مبادئ الجودة الشاملة**،(رسالة ماجستير غير منشورة) البحرين: جامعة البحرين.
- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2008) **الجودة في التعليم**، الاردن: دار الشروق.
- مجيد، سوسن شاكر و الزيادات، محمد عواد (2008) **الجودة والاعتماد الأكاديمي**، الاردن: دار صفاء.
- محمد، أشرف السعيد أحمد (2007) **الجودة الشاملة والمؤشرات في التعليم الجامعي**، مصر: دار الجامعية الجديدة.
- Lewis, Ralph, Douglas, H.Smith (1994) Total Quality in Higher Education,U.S.A, Florida: St.Lucie Press.
- Sallis, Edward (1993) Total Quality Management in Education, London: Kogan Page.

الفصل الثالث

المنهج المدرسي، المفهوم والمكونات

- مفهوم المنهج وتطوره
- المفهوم التقليدي للمنهج
- المفهوم الحديث للمنهج
- خصائص المنهج التربوي الحديث
- المنهج الرسمي والمنهج غير الرسمي
- العوامل التي ساعدت في ظهور المنهج الحديث
- العوامل المؤثرة في بناء المنهج
- عناصر المنهج الحديث
- مراجع الفصل الثالث

الفصل الثالث

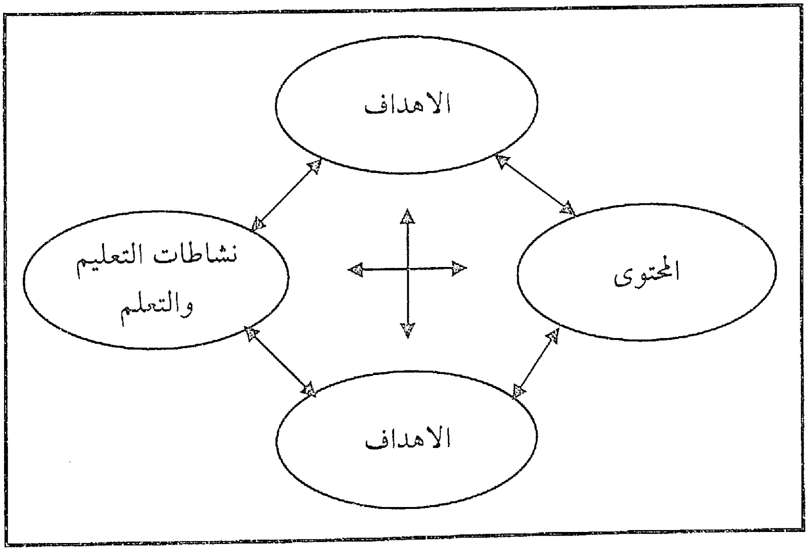
المنهج المدرسي، المفهوم والمكونات

مفهوم المنهج وتطوره

يعد المنهج التربوي (Educational Curriculum) وسيلة التربية التي يعدل من خلالها السلوك، وتنمى القدرات والمهارات والاتجاهات الإيجابية، وتكون العادات وتهذب الأخلاق، وتنمي الميول، فالمنهج بما يشتمل عليه هو الغذاء الذي تقدمه التربية للأفراد. ولذلك فإن المنهج هو المحور الحيوي في العملية التربوية، فهو يتطور مع تطور الحياة وزيادة تعقيداتها، مما يجعل الاهتمام بالمنهج تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً، وتطويراً من ضرورات التربية للحاق بركب المستجدات والاتجاهات التربوية الحديثة. (عطية، 2009: 22).

ويرجع مصطلح المنهج في الأصل إلى اللغة اللاتينية، ويعني ذلك السباق الذي يتم في مضمار ما، والذي كان يقام من وقت إلى آخر في العصور اليونانية والرومانية، ومع مرور الزمن تحول متطلب السباق إلى مقرر دراسي تدريبي، وصارت كلمة المنهج تطلق على مقررات الدراسة والتدريب، ثم استقر الأمر بعد ذلك لتعني كلمة المنهج محتوى المواد الدراسية والخطط الخاصة بها. والمنهج يعني الطريقة التي ينتهجها الفرد ليصل إلى هدف معين.(عبد الحليم وآخرون، 2009: 15) ويعود الأصل اللغوي لمصطلح المنهج في اللغة العربية إلى الجذر اللغوي (نهج) والمنهج والمنهاج هو الطريق الواضح، ونهج الطريق أي أبانه وسلكه، ولقد أشار القرآن الكريم إلى اختلاف المجتمعات في اختيارها لمناهجها وفقاً لفلسفة كل مجتمع وأهدافه، وذلك في قوله تعالى:" ﴿ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا ﴾ [المائدة: 48] ويعرف قاموس ويبستر Webster المنهج على أنه مادة دراسية تقدم في المدارس أو الجامعات تؤدي إلى الحصول على مراكز علمية في مجال معين. (Webster2004: 236) ويعرفه قاموس التربية على أنه مجموعة

من المقررات الدراسية المطلوبة للتخرج أو للحصول على درجة علمية في ميدان من ميادين الدراسة، وهو أيضاً خطة عامة وشاملة للمواد التي ينبغي أن يدرسها التلاميذ في المدرسة للحصول على شهادة علمية. والمنهج يعني كل ما تقدمه المدرسة إلى تلاميذها من أجل تحقيق وظيفتها وأهدافها وفق خطتها لتحقيق تلك الأهداف، وهذا يعني أن المنهج يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتربية وأهدافها. (عطية، 2008: 156) ويعرف المنهج على أساس أنه نظام (والنظام هو كل مركب من مجموعة من العناصر والأجزاء التي ترتبط مع بعضها بشكل وظيفي متكامل، وتعمل وفق نسق معين لتحقيق أهداف محددة) وهو جزء من النظام شأنه شأن الأنظمة الأخرى يبنى لأجل غاية أو مهمة محددة وهو يشتمل على عدة عمليات وعلاقات، ويتكون من مجموعة من العناصر الجزئية المنظمة مع بعضها البعض لتحقيق غايات وجد لأجلها (عبد الحليم وآخرون، 2009: 21) فالمنهج المدرسي كنظام يعرف على أنه نسق أو خطة تشتمل على مجموعة من العناصر المترابطة تبادلياً والمتكاملة وظيفياً والتي تسير وفق خطوات متسلسلة لتحقيق أهداف المنهج، ويشتمل المنهج على عدة عناصر يوضحها الشكل التالي: (المرجع السابق: 21).



الشكل رقم (7): عناصر المنهج

وتقوم عملية تخطيط المنهج على تحديد عناصره الموضحة في الشكل رقم -1- والتي ترتبط فيما بينها ترابطاً وثيقاً، إذ أن كل عنصر من هذه العناصر يؤثر ويتأثر بالعنصر الآخر. وهناك من يعرف المنهج على أنه كل تعلم يخطط له ويوجه بواسطة المدرسة، سواء يتم ذلك بشكل فردي أو جماعي، داخل المدرسة أو خارجها. ومفهوم المنهج لا يقتصر على المقررات الدراسية فحسب، بل يتسع ليشمل أهداف المنهج ومحتواه، واستراتيجيات التدريس، ووسائط التعليم، والنشاطات المدرسية وعمليات التقويم (لبيب وآخرون، 1984: 13) كما أن مفهوم المنهج يعني الخبرات الرسمية وغير الرسمية، والعمليات التي تتم تحت إشراف المدرسة والتي يكتسب المتعلمون من خلالها المعارف والفهم، وينمون من خلالها المهارات، ويعدلون الاتجاهات والقيم وأساليب التقدير. فالمنهج يحتوي على صيغة للأهداف والغايات التي يسعى إلى تحقيقها، كما يوضح طريقة اختيار وتنظيم المحتوى المعرفي، ويبنى نماذج معينة للتعليم والتعلم، ويحتوي على برامج لتقويم نتائجه و مخرجاته. (سليم وآخرون، 2006: 14) ويرى (Oliver,1978) المشار إليه في (عبد الحليم وآخرون، 2009: 20) أن المنهج هو مجموعة من الخبرات تقدمها المدرسة من خلال ثلاثة أنواع من البرامج هي : البرامج الدراسية، وبرامج النشاط، وبرامج التوجيه، وهذا يعني أن ما يتعلمه التلاميذ في المدرسة لا يقتصر على المقررات الدراسية فحسب، لكنه يتأثر بطريقة مباشرة، أو بطريقة غير مباشرة ببيئة المدرسة كلها، أي أن كل ما يؤثر في المتعلم ينبغي أخذه بعين الاعتبار عند تخطيط المنهج. وبناء على التعريفات آنفة الذكر، يمكننا القول بأن المنهج الدراسي عبارة عن نظام شامل ومتكامل يقدم للمتعلمين الخبرات والنشاطات والعلوم، والمعارف، والحقائق، والمفاهيم، ويوجه سلوكياتهم واتجاهاتهم، وينمي ميولهم ويلبي حاجاتهم، ويهيئ لهم الطرق والوسائل الكفيلة بتعلمهم وتوجيههم وتقويمهم، ويسعى إلى تحقيق الأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها من خلال توفير بيئة تعلم مناسبة، ومراعاة الفروقات الفردية في المقررات والأنشطة المقدمة إلى التلاميذ.

المفهوم التقليدي للمنهج

يعرف المنهج بمفهومه التقليدي على أنه مجموعة المعلومات التي تكسبها المدرسة لتلاميذها، وتتضمن هذه المعلومات مجموعة متنوعة من الأفكار والحقائق والنظريات

والمفاهيم والقوانين في مجالات المعرفة المختلفة، مثل العلوم، والرياضيات، والمواد الاجتماعية، واللغات، والتربية الدينية، والتربية الفنية وما إلى ذلك. وتقدم هذه المعلومات من خلال المواد الدراسية، إذ يخصص لكل مادة مقرر دراسي، على اعتبار أن هذا المقرر الدراسي أو الكتاب الدراسي هو الوعاء الذي يشتمل على المعلومات الخاصة بالمادة، وبناء عليه احتل الكتاب المدرسي مكانة هامة، واكتسب أهمية بالغة في ظل هذا المنهج، وأصبح محور العملية التعليمية.(الوكيل ومحمود،2005: 19) والمنهج هو مجموعة من المواد الدراسية التي يقوم المختصون بإعدادها، أو تأليفها، ويقوم المعلمون بتنفيذها عن طريق التدريس، ويسعى الطلاب إلى تعلمها أو دراستها. (سعادة وإبراهيم، 2008: 17) والمنهج التقليدي يبنى على نظرية المعرفة التي تؤمن بالمبدأ القائل إن كثرة تلقي الطالب للمعارف تدرب عقله، وتنمي ذكاءه، فالمعرفة هي المحور الذي يستند إليه المنهج القديم بوصفها أبرز ثمار الخبرات الإنسانية.(عطية، 2009: 23) وبناء على مفهوم المنهج التقليدي، إذا طلب من معلم ما أن يصف منهج الجغرافيا، فإنه يذكر العناوين الرئيسية لموضوعات المقرر الخاص بمادة الجغرافيا، والواردة في المقرر الدراسي، فهو ينظر إلى المنهج على أنه البيانات أو المعلومات الواردة في المقرر الدراسي وتغيب عنه عناصر عديدة أخرى لابد من توفيرها في أية خطة للتعلم، ومثل هذا المفهوم عن المنهج يقصر عملية التخطيط على انتقاء المعلومات وتنظيمها لكي يقوم التلاميذ باكتسابها.(سليم وآخرون، 2006: 13) وهناك من عرف المنهج التقليدي على أنه مجموعة المعلومات والمفاهيم والحقائق التي تريد المدرسة إكسابها للتلاميذ لغرض إعدادهم للحياة وتنمية قدراتهم عن طريق إلمامهم بخبرات الآخرين والإستفادة منها. (عطية، 2009: 24) وفي ضوء المنهج التقليدي يقوم المعلم بشرح المعلومات التي يتضمنها الكتاب المدرسي، والتلميذ يبذل جهده لاستيعاب هذه المعلومات، وهكذا تدور العملية التعليمية بكافة جوانبها في عالم المعلومات.(الوكيل ومحمود، 2005: 19) إن المنهج بهذا المفهوم جعل التربية تشدد الاهتمام بالناحية الذهنية وحفظ التلاميذ لما تشتمل عليه المادة الدراسية، وتهمل تنمية الجوانب الأخرى لشخصية التلميذ، وتهتم بجهود المعلم التي يبذلها في إيصال المادة للمتعلمين، والمتعلم هنا مجرد متلق سلبي، أما المعلم فلا يتعدى دوره مجرد التلقين.

المبادئ التي يقوم عليها المنهج التقليدي

هناك جملة من المبادئ التي يقوم عليها المنهج المدرسي التقليدي والتي نوردها فيما يلي: (عطية، 2008: 163).

1. الوظيفة الأساسية للتربية هي التركيز على المعارف، ونقل التراث الإنساني من جيل إلى جيل.
2. اعتبار المواد الدراسية المقدمة للتلاميذ وسيلة لنقل التراث والحقائق.
3. الاعتقاد بأن تلقين المعارف والتربية العقلية هي التربية ذاتها.
4. الاعتقاد بأن لكل مادة دراسية قيمة ذاتية ودور في تنمية العقل.
5. الاعتقاد بأنه إذا زادت معارف الفرد يزداد فهمه لشؤون الحياة.
6. ينظر المنهج التقليدي إلى المتعلم على أنه يستطيع رواية الاخبار، وإلقاء القصائد الشعرية، والحديث عن جوانب الحياة المختلفة، وبذلك فإنه يعد مثقفاً.
7. على الكبار المتخصصين تحديد ما يجب أن يتعلمه الصغار من خلال الدراسة.
8. الاعتقاد بأن الطفولة مرحلة تحتاج إلى الشدة والحزم.
9. الاعتقاد بأن استيعاب التلاميذ للمواد الدراسية هو جوهر العملية التعليمية.

إضافة إلى ذلك، فإن المنهج التقليدي يحدد مستوى قدرات التلميذ بالكم الذي يحفظه من المعلومات والمعارف دون سواه.

ملامح المنهج التقليدي

يتسم المنهج التقليدي بملامح عديدة أبرزها ما يلي: (عطية، 2009: 25) و(الوكيل ومحمود، 2005: 20)

1. تحديد عدد المواد الدراسية التي يجب أن يدرسها التلاميذ.
2. التركيز على الناحية المعرفية للتلاميذ دون غيرها.
3. تحديد المعلومات التي تشتمل عليها كل مادة دراسية وتوزيعها على سنوات الدراسة في كل مرحلة تعليمية.

4. التركيز على ضرورة اجتياز التلاميذ الامتحانات المدرسية باعتبارها هدفاً من أهداف التدريس.
5. تقتصر العملية التعليمية على الكتاب المدرسي وتعده المصدر الأساسي لتزويد التلاميذ بالمعلومات.
6. التركيز على عنصر المحتوى وإهمال الأهداف وطرق التدريس والتقويم.
7. استبعاد كل نشاط منظم يتم خارج جدران حجرة الدراسة.
8. تقاس جودة التلميذ بمدى قدرته على حفظ أكبر قدر ممكن من المادة واستظهارها.
9. تركيز الامتحانات حول قياس كمية المعلومات التي يحفظها التلاميذ.
10. تقدم المواد الدراسية بصورة منفصلة تماماً عن بعضها.
11. التلميذ دوره محدود إذ يقتصر على الحفظ والاستظهار.
12. تقاس جودة المعلم بمدى قدرته على إيصال المادة للتلاميذ.
13. تتسم المواد التعليمية بالتراكم وكثرة المفردات.
14. لا يحق للمعلم الخروج عن الموضوع المقرر في الكتاب.

الانتقادات الموجهة للمنهج التقليدي

للمنهج التقليدي سلبيات عديدة دفعت الكثير من التربويين إلى توجيه النقد حوله بسبب آثاره السلبية العديدة التي تتمثل بالآتي:

1. تركيز المنهج على الجانب المعرفي للتلميذ، وإهمال الجوانب الأخرى (العقلية والجسمية، والنفسية، والفنية، والروحية، والاجتماعية).
2. عدم اهتمام المنهج بميول وحاجات ، واتجاهات، ومشكلات التلاميذ، وهذا يعني عدم مساهمة المنهج في تكوين العادات والاتجاهات والقيم الإيجابية لدى التلاميذ.
3. تركيز المنهج على الجانب النظري والاهتمام بتلقين التلاميذ للمعلومات وتزويدها، دون ربطها بالواقع العملي والمواقف الحياتية المختلفة.
4. التلميذ في ضوء المنهج التقليدي متلق سلبي، مما لا يتيح له فرصة الاطلاع والبحث والإبداع.

5. لم يتطرق المنهج إلى مشكلات البيئة والمجتمع مما جعل المدرسة تعمل بمعزل عن المجتمع.
6. دور المعلم في ظل المنهج التقليدي ينحصر في التلقين والتقويم بعيداً عن إرشاد التلاميذ ومساعدتهم على تقويم سلوكياتهم وحل مشكلاتهم وتلبية حاجاتهم، فوظيفة المعلم لا تتعدى كونه ناقلاً للمعلومات.
7. يعتمد التلميذ اعتماداً كلياً على المعلم والمقرر الدراسي، مما لا يدع له المجال لممارسة التعلم الذاتي.
8. المنهج التقليدي لم يضع أي اعتبار للفروقات الفردية بين التلاميذ، فهم يتلقون نفس الدروس، ويقومون بحل نفس التمارين، ويطبق عليهم امتحان موحد الأسئلة دون أي اعتبار للفروقات الفردية.
9. لا يساعد في بناء شخصية التلميذ بشكل متوازن لأنه يركز على الناحية المعرفية فقط.
10. يهمل إكساب التلاميذ لمهارات الاتصال والتفاعل.
11. يهمل إكساب التلاميذ مهارات البحث والتحليل والنقد.
12. يعتمد المعلم في تدريسه على طريقة الإلقاء وحشو أذهان التلاميذ بالمعلومات، ولا يميل إلى التجديد والتنويع في طرق التدريس.
13. نظراً لكثرة المعلومات التي يقدمها المعلم للتلاميذ وتراكمها في المقررات الدراسية، فإنه لا يجد الفرصة لتطوير ذاته.
14. لا يشتمل المنهج على أنشطة تعليمية وترفيهية مما يتسبب في تسرب الملل داخل نفوس التلاميذ ونفورهم من المدرسة.

المفهوم الحديث للمنهج

المنهج التربوي بمفهومه الحديث هو جميع الخبرات (النشاطات أو الممارسات) المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة التلاميذ على تحقيق العوائد التعليمية المرجوة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم، وتحت إشرافها لمساعدتهم على النمو الشامل وتعديل

سلوكياتهم.(هندي وآخرون، 1999: 27) والمنهج الحديث يتخذ من المادة التعليمية والمعلومات وسيلة لتعليم التلاميذ كيفية التعلم، مع التركيز على تعددية مصادر التعلم، ومزيد من إيجابية المتعلم خلال مشاركته الفعالة مع المعلم في مجريات عمليتي التعليم والتعلم. فالمنهج الحديث هو برنامج شامل متكامل يتجاوز حدود المعارف والمعلومات إلى جميع خبرات التعليم والتعلم (المعرفية والمهارية والوجدانية) الهادفة التي يتم التخطيط لها بشكل فردي أو جماعي، وتحقق قدراً كبيراً من التفاعل بين المعلم والمتعلم، وتتيح للمتعلم ممارسة العديد من الأنشطة، وتؤكد مشاركته في مجريات المواقف التعليمية داخل المدرسة وخارجها.(صبري، 2006: 21) والمنهج الحديث يشتمل بجانب المعارف والمعلومات النظرية، على المهارات، والميول، والقيم، والاتجاهات، وطرق التفكير، ونواحي النشاط التي توفرها المدرسة، والطرق التي تقدم بها الخبرات التربوية والأنشطة، وتطبيق الحقائق والمعارف على أرض الواقع، فهو بذلك يعتبر أهمية التنمية الشاملة والمتكاملة للمتعلم إلى أقصى ما تستطيعه قدراته هدفاً أسمى للتربية، و يعتبر المواد الدراسية المقررة إحدى وسائل هذه التنمية بجانب وسائل أخرى عديدة يشتمل عليها المنهج الحديث الذي يتأثر بطريقة مباشرة أو غير مباشرة ببيئة المدرسة كلها.(مصطفى،2004: 21) والمنهج الحديث هو مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليمية، وطرق تدريس، وتقويم، مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية، مرتبطة بالمتعلم ومجتمعه، ومطبقة في مواقف تعليمية تعلمية داخل المدرسة وخارجها وتحت إشراف منها، بقصد المساهمة في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها المختلفة، وتقويم مدى تحقق ذلك كله لدى المتعلم. (سعادة وإبراهيم، 2008: 64) بناء على ما ذكر حول مفهوم المنهج الحديث يمكننا القول إن المنهج الحديث هو ذلك البرنامج المخطط بدقة وإحكام والذي يهدف إلى تنمية التلاميذ تنمية شاملة متكاملة من النواحي العقلية والنفسية والجسمية والاجتماعية والعاطفية والروحية، ويشتمل على العلوم والمعارف، إلى جانب تنمية و المهارات والميول والاتجاهات والتفكير الإبداعي، ويشجع البحث والإطلاع الخارجي، فهو لا يقتصر على الكتاب المدرسي فحسب، بل على النشاطات المختلفة التي يمارسها التلاميذ داخل وخارج المدرسة وتحت إشراف وتوجيه منها، كما

أنه يشجع التلاميذ على النقد والتحليل واتخاذ القرارات وحل المشكلات، ويدفعهم إلى التعلم الذاتي.

خصائص المنهج التربوي الحديث

للمنهج التربوي الحديث ميزات وخصائص عديدة أهمها: (هندي وآخرون، 1999: 29) و (عطية، 2008: 169) و (مصطفى، 2004: 23).

1. يعد المنهج بطريقة جماعية ويراعى عند تخطيطه وتصميمه، واقع المجتمع وفلسفته، وطبيعة المتعلمين وخصائص نموهم في ضوء ما يقدمه علم نفس النمو، ويراعى أيضاً قابليته لتحقيق التفاعل بين المتعلم والمعلم والبيئة وثقافة المجتمع، وأن يتضمن جميع ألوان النشاط الذي يمارسه التلاميذ تحت إشراف المدرسة، واختيار الخبرات التعليمية المناسبة، والتأكيد على أهمية العمل الجماعي، وتحقيق التناسق بين كل عناصر المنهج.
2. يساعد التلاميذ على تقبل التغييرات التي تحدث في المجتمع والتكيف معها.
3. يركز على تنمية جميع جوانب شخصية المتعلم، وعلى تحقيق التوازن والتكافل في تنميتها بحث لا يطغى جانب على آخر.
4. تنويع الأنشطة التي يقوم بها المتعلم في المواقف التعليمية، ومناسبتها لقدراته واستعداداته وميوله، بالإضافة إلى المعارف والخبرات.
5. تعدد مصادر المعرفة وعدم الاعتماد على المقررات الدراسية فقط.
6. يهتم بالتكامل بين الجانب النظري والتطبيقي، ويؤكد على اكتساب الخبرات المباشرة وغير المباشرة واستخدامها.
7. لا تقتصر بيئة التعليم على حجرة الدراسة فحسب، بل تشمل البيئة الدراسية و وموجوداتها وربط العملية التعليمية بالبيئة الاجتماعية.
8. يتسم دور المعلم في ضوء المنهج الحديث بالتنظيم والتوجيه والإرشاد وتقديم المساعدة للتلاميذ والتفاعل معهم.
9. يوفر الفرصة لمراعاة الفروقات الفردية.

10. ينظر للمتعلم على أنه محور العملية التعليمية التعلمية.
11. يشجع التعلم الذاتي، ويشدد على ايجابية المتعلم ونشاطه وتفاعله.
12. يشجع استثارة دوافع التلاميذ نحو التعلم.
13. عدم الاعتماد على المقرر المدرسي كمصدر وحيد للمعارف، بل استثارة دوافع التلاميذ للبحث والإطلاع وجمع المعلومات من مصادر متنوعة.
14. مراعاة حاجات التلاميذ ومشكلاتهم وإكسابهم القدرات التي تمكنهم من التكيف مع الحياة، وتحمل مسؤولياتهم الاجتماعية نحو مجتمعهم.
15. تنوع طرق التدريس ووسائله واختيار أكثرها ملاءمة للمحتوى ولطبيعة التلاميذ وما بينهم من فروق فردية، ومساعدة كل تلميذ على النمو بما يتناسب مع قدراته واستعداداته.
16. إكساب التلاميذ القيم السامية والعادات المحببة وتشجيع العمل التعاوني.
17. تتسم عملية التقويم في ضوء المنهج الحديث بالتنوع والاستمرارية.
18. يهتم المنهج بتوثيق العلاقة بين أسر التلاميذ والمدرسة، من خلال مجالس الآباء والمعلمين، وتشجيع الزيارات المتبادلة بين المعلمين وأولياء الأمور، والاستفادة من خبرات بعض أولياء الأمور الذي يتمتعون بخبرات جيدة في مجالات معينة.

وفيما يلي مقارنة بين المنهج القديم والمنهج الحديث في مجالات معينة: (هندي وآخرون، 1999: 31-32).

مقارنة بين المنهج القديم والمنهج الجديد

المجال	المنهج القديم	المنهج الحديث
1. طبيعة المنهج	- المقرر الدراسي مرادف للمنهج. - ثابت لا يقبل التعديل. - يركز على الكم الذي يتعلمه التلاميذ. - يركز على الجانب المعرفي في إطار ضيق. - يهتم بجانب واحد من جوانب النمو وهو الجانب العقلي. - يكيف المتعلم للمنهج.	- المقرر الدراسي جزء من المنهج. - مرن يقبل التعديل والتطوير. - يركز على الكيف. - يهتم بطريقة تفكير التلاميذ والمهارات التي تواكب التطور. - يهتم بجميع أبعاد نمو التلاميذ. - يكيف للمتعلم وفقاً لقدراته
2. تخطيط المنهج.	- يعده المختصين في المادة الدراسية. - يركز التخطيط على اختيار المادة الدراسية. - يخطط المنهج للمادة الدراسية على اعتبارها غاية في حد ذاتها - لا يجوز إدخال أي تعديل التخطيط.	- يشمل التخطيط جميع عناصر المنهج. - يشارك في تخطيط المنهج جميع الأطراف المؤثر والمتأثر به. - يعدل التخطيط حسب ظروف التلاميذ وحاجتهم والمستجدات التربوية.
3. المادة الدراسية	- محور المنهج المادة الدراسية. - يبني المقرر الدراسي على أساس التنظيم المنطقي للمادة. - المواد الدراسية مفصلة ومصدرها الكتاب المقرر	- محور المنهج المتعلم . - المادة الدراسية وسلية تساعد على نمو التلاميد نمواً متكاملاً . - تعدل حسب ظروف التلاميد وقدراتهم. - مصادرها متنوعة. - المواد الدراسية متكاملة ومترابطة. - يبني المقرر الدراسي في ضوء سيكولوجية التلاميذ. - لها أنماط متعددة.

المجال	المنهج القديم	المنهج الحديث
		- تستخدم وسائل تعليمية متنوعة.
4. طريقة التدريس	- تقوم على التعليم والتلقين المباشر - لا تهتم بالنشاطات . - تتسم بالجمود والنمطية. - تغفل استخدام الوسائل التعليمة . - تفتقد لعنصر التسويق.	- تقوم على توفير الشرط والظروف الملائمة للتعلم. - تهتم بالنشاطات بأنواعها. - لها عدة أنماط. - تستخدم وسائل تعليمية متعددة. - تستخدم الجانب التطبيقي في التدريس بالإضافة إلى النظري.
5. التلميذ	- سلبي غير مشارك. - يحكم عليه بمدى نجاحه في امتحانات المواد الدراسية.	- ايجابي مشارك. - يحكم عليه بمدى تقدمه نحو تحقيق الأهداف المنشودة.
6. المعلم	- علاقته تسلطية مع التلاميذ. - يحكم عليه بمدى نجاح طلابه في الامتحانات. - لا يراعي الفروقات الفردية بين التلاميذ. - يشجع على تنافس التلاميذ في حفظ المادة. - دور المعلم ثابت. - يهدد بالعقاب ويوقعه.	- علاقته مع تلاميذه تقوم على الانفتاح والثقة والاحترام. - يحكم على جودة عطائه في ضوء مساعدته للتلاميذ على النمو المتكامل. - دور المعلم متغير ومغير. - يوجه ويرشد - يراعى الفروق الفردية بين التلاميذ. - يشجع التلاميذ على التعاون في اختيار الأنشطة وطرق ممارستها.
7. علاقة المنهج بالأسرة والبيئة	- لا يولي اهتماماً بعلاقة المدرسة	- يهتم كثيراً بالعلاقة الوثيقة بين المدرسة وأسر التلاميذ والبيئة.

المنهج الرسمي والمنهج غير الرسمي

بما أننا نتحدث عن مفهوم المنهج الدراسي، علينا أن نميز بين نوعين من المنهج هما: المنهج المعلن The studied curriculum وهو المنهج الرسمي Formal

Curriculum، والمنهج الخفي Hidden Curriculum وهو المنهج غير الرسمي Informal Curriculum، وفيما يلي توضيح لكل من هذين المنهجين:

1. المنهج الرسمي **Formal organized Curriculum**

وهو المنهج المعلن أو الظاهر أو الرسمي، وهو وثيقة مكتوبة محددة من قبل هيئة أو لجنة أو جهة مخولة بإعدادها، يطبقها المعلم في أيام محدودة وفق نظام معين.(علي، 2000: 54) والمنهج الرسمي وضع ليقوم المعلم بتدريسه في مؤسسة تعليمية ما، من خلال عملية التدريس التي تستهدف نقل الخبرات التي يشتمل عليها ذلك المنهج إلى فئة معينة من المتعلمين، ومن ثم تحقيق أهداف تعليمية محددة.(صبري، 2006: 30) والمنهج الرسمي هو المنهج المتعارف عليه في المدارس والذي بموجبه تقدم المقررات الدراسية للتلاميذ.

2. المنهج غير الرسمي **Informal Curriculum**

إن أول من كتب حول المنهج غير الرسمي أو المنهج الخفي هو جوليس هنري (Jules Henry) الذي طور في عام 1966 مخططاً لتفاعل الثقافة مع التربية، ظهرت بعده كتابات فيليب جاكسون (Phillip Jackson) عام 1968 التي عرف من خلالها المنهج الخفي بأنه التحصيل المدرسي الثاني بعد التحصيل الأول والذي هو التحصيل الأكاديمي، وهذا يعني أن المنهج الرسمي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالمنهج الخفي أي غير الرسمي. والمنهج الخفي يشتمل على كافة الخبرات والمعارف والأنشطة التي يقوم بها التلاميذ أو يتعلمونها خارج المنهج المقرر وبإرادتهم، دون إشراف المعلم من خلال التعلم بالقدوة والملاحظة من الأقران والمعلمين والمجتمع، مثل الميول والقيم وأساليب التفاعل والمعاملات اليومية مع بعضهم البعض، والخبرات الإيجابية التي يتناقلها التلاميذ فيما بينهم بالملاحظة والتفاعل، أو بواسطة الأنشطة اللامنهجية، كالألعاب، والمسابقات، والرحلات، والتمثيل والحفلات... الخ والمنهج الخفي يتضمن كل ما في المدرسة وعملياتها المتعددة ما عدا التعليم الأكاديمي للتلاميذ (هندي وآخرون، 1999: 34) وللمنهج الخفي مزايا وسلبيات، ومن مزاياه أنه يسهل عمل المدرسة، ويساعد في إرساء النظام وتنمية المواقف والقيم السليمة التي يرتضيها المجتمع، ويساهم في تحقيق التربية الخلقية للمتعلمين عن طريق وجود القدوة الحسنة فالقدوة والملاحظة

غير المقصودة من أهم وسائل تعلم المنهج الخفي، ومن هنا تتضح أهمية دور المعلم في توفير القدوة الحسنة لتلاميذه بدءاً بنفسه.(مصطفى، 2004: 28) وللمنهج الخفي دوره الفعال في التنشئة الاجتماعية للتلاميذ وفي تمسكهم بعقيدتهم وقيمهم ووطنهم. أما سلبيات ومساوئ المنهج الخفي، فتتمثل في كونه يعمم مواقف وقيم الطبقة المتوسطة، ولا يأخذ بعين الاعتبار فئة التلاميذ المحرومين الذين لا يستطيعون الحصول على مستلزمات الحياة الأساسية من ملبس وأدوات أو على المشاركة في الأنشطة المكلفة مادياً حتى وإن كانت التكلفة بسيطة، والمنهج الخفي قد يعيق دور المنهج الرسمي ويعمل على إفشال توجهاته إذا لم يحسن توجيهه وضبطه بشكل سليم.(هندي وآخرون، 1999: 36) ولذلك فإنه يجب على المعلم إدراك أثر البيئة المحيطة حوله على نظام المدرسة، وما ينشأ من قيم اجتماعية معينة، ليستطيع دعم الأهداف التي لا تشكل جزءاً من الأهداف المعلنة، وبناء علاقات موضوعية وطيبة مع التلاميذ ليستطيع فحص القيم التي يتأثر بها التلاميذ من الشخصيات العامة أو التلفزيونية أو الإعلامية، وهذا لا يعني أن المنهج يجب أن يدعم ما هو قائم بالفعل، لكنه يعني إمكانية القيام بمحاولة إضعاف الآثار السلبية لبعض القيم السائدة وغير المرغوب بها، ومن هنا ينبغي على مخططي ومصممي ومنفذي المناهج أن يكونوا على اتصال دائم بالخبرات خارج نطاق المدرسة من أجل التركيز على المواقف التي يواجهها التلاميذ، ومن ثم تقديم المضمون المفيد لهم. (مصطفى، 2004: 29) والمنهج الجيد الفعال هو الذي يقوم على التكامل بين المنهج الرسمي والمنهج الخفي، حيث إن تحقيق الانسجام بين المنهجين يساعد التلاميذ على التكيف مع المدرسة ومع البيئة بشكل متوازن وسليم.

العوامل التي ساعدت في ظهور المنهج الحديث

لم يظهر المنهج الحديث بمفهومه الواسع نتيجة الصدفة، ولكن لأن تطوير المناهج له أهمية كبرى تفوق التطوير في أي جانب من جوانب الحياة، لأن تطوير المناهج هو في الحقيقة تطوير بناء وإعداد إنسان المستقبل، ومتى ما طور هذا الإنسان، فإنه يصبح قادراً على التشبث بدفة التطوير في كل مجالات الحياة، ليضمن لنفسه ولمجتمعه حياة سعيدة راقية. والتطوير يهدف دائماً إلى الوصول بالشيء المطور إلى أحسن صورة من

الصور لكي يؤدي الغرض المطلوب منه بكفاءة، ويحقق كل الأهداف المرجوة منه على أتم وجه وبأقل وقت وجهد وتكلفة. وهذا يتطلب تغييراً في شكل وفي مضمون الشيء المراد تطويره. (الوكيل،2008 :19) وبناء على ما قدم من نقد حول تصور المنهج التقليدي، فقد ظهرت أفكار ونظريات وعوامل أدت إلى تطوير مفهوم المنهج التقليدي فظهر المنهج بمفهومه الحديث، وهذه العوامل هي:

1. الانتقاد الشديد الذي وجه إلى المنهج التقليدي بمفهومه الضيق.
2. التقدم الصناعي والعلمي السريع الذي دفع الكثير من المهتمين بالتربية وبالتربية المهنية إلى المساهمة في تطوير المنهج التقليدي وإخراجه من نطاقه الضيق.
3. ساهمت دراسات علم النفس في التفكير بالحاجة إلى تطوير المنهج، إذ أكدت أن الشخصية الإنسانية وحدة متكاملة تشتمل على جوانب عديدة، العقلية منها والجسدية، والنفسية، والعاطفية، والاجتماعية، وبالتالي فإن الاهتمام بجانب واحد على حساب الجوانب الأخرى لا يؤدي إلى تنمية الفرد تنمية شاملة سوية.
4. أكدت الدراسات التي أجريت في مجال علم النفس التعليمي وطرق التدريس أن نشاط المتعلم وايجابيته لهما دورهما الفعال في إحداث عملية التعلم، مما يتطلب إعادة النظر في المنهج التقليدي وإتاحة الفرصة أمام المتعلم لممارسة الأنشطة المختلفة التي من شأنها تنمية جميع جوانب شخصيته.
5. تطور الفكر التربوي وتغير وظيفة التربية لتصبح قائمة أولاً على تعديل سلوك المتعلم وفق متطلبات نمو المتعلم وحاجاته، وفلسفة الدولة وثقافة المجتمع.
6. تأثر النظام التعليمي بالتغير الذي طرأ على النظريات التربوية والاجتماعية حول ضرورة توفير ما يلائم حاجات المجتمع وحاجات المتعلم.
7. عدم قدرة المنهج التقليدي على تلبية حاجات المتعلمين والمجتمع، وعلى مواكبة تطورات العصر والتغير المستمر المطلوب لمواكبة هذه التطورات والمستجدات المتلاحقة.
8. التطور التكنولوجي، وثورة المعلومات والاتصالات، و اعتماد المنهج العلمي في التفكير مما يجعل المتعلم مشاركاً نشطاً في عملية التعلم.
9. ظهور اتجاه النظم في العملية التعليمية، واعتباره نظاماً متكاملاً له مدخلاته،

وعملياته، ومخرجاته، وكون جميع عناصره تتفاعل وتتكامل وتتشابك وتتبادل التأثر والتأثير في العملية التربوية كلها.

10. الدعوة إلى تبني استراتيجيات تدريس حديثة تقتضي إعادة النظر في بناء المنهج على اعتبار أن طرق التدريس هي إحدى عناصر المنهج يتبادل التأثر والتأثير في العناصر الأخرى.

11. الانفجار المعرفي الهائل، وتراكم العلوم، وتكنولوجيا المعلومات دخلت ميادين الحياة كافة ومن ضمنها مجال التعليم، مما ترتب عليه إعادة النظر في بناء المنهج ليتمكن من الاستجابة لهذه المستجدات.

12. ظهور التكتلات السياسية والاقتصادية وما يترتب عليها من مستجدات في المجال الثقافي، والسياسي، والاقتصادي، والمعرفي.

13. ظاهرة العولمة وتأثيرها من حيث تشعب أهداف التعليم واتساعها، وتغيرها، وما يلزمها من انفتاح على الثقافات الأخرى، وعلى قيم المجتمعات الأخرى.

14. ظهور بعض الاتجاهات الحديثة كالحرية، والديمقراطية، وحقوق الإنسان.

15. تغير النظرة إلى النظام التعليمي، وظهور اتجاه يقضي بربط التعليم بسوق العمل، وتكامل الأدوار بين المؤسسات التعليمية والمؤسسات الإنتاجية والخدمية لتنمية الشعور بالمسؤولية، وامتلاك مهارات التعامل مع الآخرين.(عطية، 2008: 164)

16. الثورة الصناعية والتطور الصناعي، أدى إلى اهتمام التربويين بالتربية العملية والمهنية، وهذا يستوجب أن يشتمل المنهج على أنشطة تدريبية عملية.

العوامل المؤثرة في بناء المنهج

هناك العديد من العوامل التي تؤثر في بناء المنهج وتتفاعل فيما بينها تفاعلاً عضوياً مستمراً، وهذه العوامل هي: (سليم وآخرون، 2006: 14).

1. **مفهومنا للطبيعة الإنسانية:** اختلف الفلاسفة والمربون في آرائهم حول مفهوم الطبيعة الإنسانية وخصائصها، فيما إذا كانت فطرية أم مكتسبة، ثابتة أم متغيرة، وعن ماهية مكونات الشخصية الإنسانية والعلاقات بين هذه المكونات، وعن

طبيعة كل من العقل والذكاء والخبرة والمعرفة. ولقد أدى تعدد الآراء حول مفهوم الطبيعة الإنسانية إلى اختلاف أهداف التربية ومناهجها وطرقها.

2. **خصائص نمو التلاميذ:** يمر الطفل أثناء نموه بمراحل مختلفة ومتسلسلة، ولكل مرحلة نمائية خصائصها المميزة من النواحي الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية. ولقد كانت التربية التقليدية تجهل هذه الخصائص وتنظر للطفل على أنه رجل صغير، وتعرض عليه معايير الكبار ومادتهم الفكرية وأساليب معاملتهم، وترى أن الطفولة مظهر من مظاهر النقص الذي ينبغي أن تساعد الطفل على التخلص منه في أسرع وقت. بعد ذلك ظهرت التربية الحديثة فاهتمت بدراسة مطالب نمو التلاميذ في كل مرحلة من مراحل النمو، ونادت بضرورة مراعاة المنهج لهذه المطالب، ومع أهمية هذا المبدأ، إلا أنه كان هناك اختلاف بين المربين في تفسيره، فمنهم من أكد أهمية اتخاذ ميول التلاميذ أساساً لبناء المنهج، ومنهم من نادى بأهمية حاجات التلاميذ ومشكلاتهم وجعلها محوراً يدور حوله المنهج، ولقد أدى ذلك إلى اختلاف أنواع المناهج.

3. **سيكولوجية الخبرة والتعلم:** بما أن المنهج هو مجموعة من الخبرات التي يكتسبها التلميذ تحت إشراف المدرسة وتوجيهها، لذا فمن الواجب توضيح طبيعة هذه الخبرات، وخصائصها، والمبادئ التي يقوم عليها تنظيمها، وعلاقاتها بالتعلم، واختيار أنسب الظروف للتعليم، ولقد ظهرت العديد من النظريات في مجال علم النفس التعليمي التي حاولت تفسير التعلم والكشف عن المبادئ التي ينبغي أن تراعى عند التعلم. كما أن الوسائل التي تستخدمها المدرسة في تقويم نمو التلاميذ لها أثرها على المنهج وطرق التدريس، لذا ينبغي التنويع في عملية التقويم لتشمل كل جوانب شخصية المتعلم، وتربط الجانب النظري بالجوانب التطبيقية.

4. **ثقافة المجتمع:** الثقافة هي الخبرة الموروثة عن الأجيال السابقة والتي تشتمل على العلوم والفنون والعادات والتقاليد، والقيم ووسائل وأدوات السلوك، والتراث... الخ والتي يعيش في ظلها الأفراد ويتأثرون بها في مجتمع ما. وللمنهج علاقة وثيقة بمفهوم الثقافة ومكوناتها وخصائصها ومشكلاتها. وبما أن لكل

مجتمع ثقافة خاصة به وتميزه عن غير من المجتمعات، فإن المناهج تختلف من ثقافة إلى أخرى، حيث إن المنهج يستمد من ثقافة المجتمع الموجود فيه.

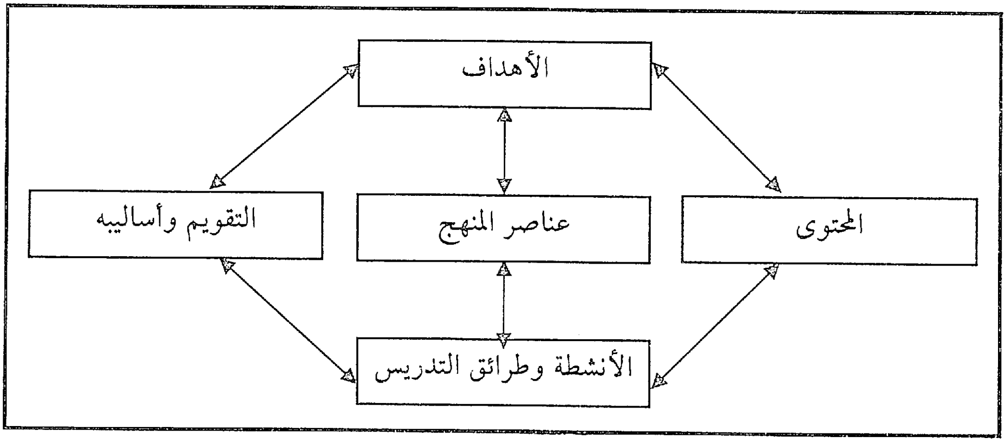
5. **فلسفة المجتمع**: لكل مجتمع فلسفته الخاصة التي تحدد أسلوب ونمط الحياة فيه بما تشتمل عليه من مبادئ وقيم ومثل عليا، ولفلسفة المجتمع انعكاسها المباشر على فلسفة المدرسة وأهدافها ومنهجها.

6. **الأسرة**: الأسرة هي المصدر الرئيسي للتنشئة الاجتماعية، حيث يتلقى الطفل تربيته الأولى منها، ويتأثر بمركز أسرته الاجتماعي ومستواها العلمي والثقافي والاقتصادي، وأسلوبها في التعامل، مما ينعكس على تكوين شخصيته وتشكيل سلوكياته، ثم ينتقل الطفل تدريجياً من محيط الأسرة إلى المدرسة وإلى رفاق اللعب وجماعات العمل فيتأثر بأفكارها وسلوكياتها، كما يتأثر بما تقدمه له المدرسة من خلال المنهج المدرسي، ولكي تتمكن المدرسة من تحقيق رسالتها، لابد أن تلتحم مع أسر التلاميذ ومع مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى بغية تكامل رسالة المنهج المدرسي مع تطلعات وآمال وأهداف مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى وعلى رأسها الأسرة، فالمنهج المدرسي يتأثر تأثراً كبيراً بما تقدمه الأسر من تربية وتعليم لأطفالها قبل وبعد دخولهم إلى المدرسة. لأن المنهج المدرسي لا يعمل في معزل عن دور التنشئة الموجودة في المجتمع.

7. **المصادر الطبيعية في البيئة**: يتأثر المنهج بالمصادر الطبيعية الموجودة في البيئة التي يعيش فيها التلاميذ، على اعتبارها جزء من المنهج، فالأنهار والجبال، والصحاري، والمعادن، والبحار، والنباتات والحيوانات، والظواهر الطبيعية التي تؤثر في البيئة، تؤثر كلها في المنهج تأثيراً يتوقف على مدى فهم المجتمع لهذه المصادر، ومدى استغلاله لها وتأثيره فيها وتأثره بها، والمنهج الجيد يشتمل على ما يدعم علاقة التلميذ ببيئته وفهم المصادر الطبيعية الموجودة فيها، والفوائد الناتجة عنها، وكيفية الحفاظ عليها والاستفادة منها.

عناصر المنهج الحديث

يشتمل المنهج الدراسي الحديث على أربعة عناصر أساسية تتكامل مع بعضها البعض ويؤثر بعضها في البعض الآخر، وعن طريق تفاعلها مع بعضها تؤثر في مخرجات المنهج النهائية، وهذه العناصر هي: الأهداف، والمحتوى، والأنشطة وطرق التدريس والتقويم وأساليبه. والشكل التالي يوضح منظومة المنهج المدرسي بعناصره المذكورة: (عطية،2009: 64).



الشكل رقم (8): عناصر المنهج المدرسي الحديث

وفيما يلي نتناول هذه العناصر بشيء من التفصيل.

أولاً: الأهداف التربوية

تمثل الأهداف أهم عناصر المنهج المدرسي، إذ أن العناصر الأخرى تعتمد عليه وترتبط به ارتباطا وثيقاً، لذا فإن اختيار الأهداف أو تطويرها أو صياغتها تمثل العملية الأساسية الأولى لمخططي المناهج ومصمميها.(سعادة وإبراهيم، 2008: 216) والأهداف هي حجر الزاوية في العملية التعليمية لأنها بمستوياتها المختلفة والمتعددة تمثل وصفاً لما هو متوقع حدوثه من تغير في سلوكيات المتعلمين نتيجة مرورهم بالخبرات التي يتم اختيارها بدقة وعناية وبموجب معايير ومواصفات محددة من أجل تحقيق النمو الشامل والمتكامل للمتعلمين، ومن ثم تحقيق أهداف العملية التعليمية

التعلمية. (سليم وآخرون،2006: 139) والأهداف لا تنشأ من فراغ، ولكنها تنبع من عدة مصادر ولكل مصدر أهميته ووزنه في عملية اشتقاق الأهداف، وهذه المصادر هي: **فلسفة المجتمع وحاجاته**، إذ أن لكل مجتمع مبادئ تقوم عليها فلسفته، وهذه تحدد الأهداف التي يسعى المجتمع إلى بلوغها عن طريق تربية أبنائه باسلوب وطريقة معينة، و**فلسفة التربية** وتنسجم فلسفة التربية عادة مع فلسفة المجتمع، فإذا كان المجتمع ديمقراطياً فإن التربية فيه تقوم على مبادئ الديمقراطية التي تتمثل في احترام شخصية الفرد وحريته وإعطائه فرصاً متكافئة في التعليم والحياة وغيرها، وبالتالي فإن أهداف التربية تشتق من تلك المبادئ، و**طبيعة المتعلم وعملية التعلم**، إن دراسة طبيعة المتعلم وعملية التعلم ذاتها تعتبر مصدراً ثالثاً لاشتقاق الأهداف، فواضعو المنهج لا يحتاجون إلى معرفة ما ينبغي أن يدرسه المتعلم لكي يتفاعل مع البيئة والمجتمع فحسب، لكنهم يحتاجون أيضا لمعرفة ما ينبغي أن يدرسه المتعلم في ضوء قدراته وحاجاته وميوله واهتماماته لخلق الدافعية لديه للإقبال على التعلم، والمصدر الرابع لاشتقاق الأهداف هم **المتخصصون في المادة الدراسية** حيث إن المتخصصين في المواد الدراسية يمكنهم اقتراح أهداف المواد الدراسية كل في مجال تخصصه بحيث تساهم في وضع الأهداف التربوية. (عبد الحليم وآخرون، 2009: 135) وأهداف المنهج تتدرج من العام الشامل الذي يحتاج تحقيقه إلى سنوات ومراحل دراسية إلى الخاص الضيق الذي يمكن أن يحققه المعلم من خلال درس واحد. وتعرف الأهداف التربوية العامة على أنها الأهداف التي يسعى النظام التربوي إلى تحقيقها عن طريق التخطيط الجيد، وللأهداف التربوية العامة ثلاثة مستويات أساسية هي:

1. **الغايات Goals**: وهي الأهداف العامة، وتعتبر أهدافاً بعيدة المدى، وتكون صياغتها عادة في عبارات عامة شاملة حيث إنها تصف الغايات النهائية القصوى التي تسعى التربية إلى تحقيقها ويستغرق تحقيقها وقتاً طويلاً.
2. **الأغراض Aims**: وتسمى الأهداف الوسيطة، حيث أنها أهداف متوسطة المدى وتصاغ في عبارات أقل عمومية وتمثل أهداف المرحلة الدراسية.
3. **الأهداف الخاصة Behavioral Objectives**: وهي أصغر وحدة في البرنامج التعليمي يمكن ملاحظتها وقياسها، وتعرف بأنها وصف لتغير سلوكي يتوقع

حدوثه في شخصية التلميذ نتيجة لتفاعله مع موقف تعليمي معين، ومروره بخبرة تعليمية معينة.

ويطلق على الأهداف الخاصة مصطلح الأهداف السلوكية، وهي أهداف إجرائية محددة بوضوح وتشمل أهداف الوحدة الدراسية أو الدرس الواحد، والفرق بين الأهداف العامة والأهداف السلوكية، هو أن الأهداف السلوكية يمكن قياسها وملاحظتها، كما أنها توضع من قبل المعلم، وتستغرق مدة تحقيقها زمناً قصيراً. بينما توضع الأهداف العامة من قبل مختصصين وتستغرق مدة تحقيقها زمناً طويلاً، ومن الصعب ملاحظتها وقياسها.

والأهداف السلوكية مهمة لكونها تساعد على تحديد وتنظيم الخبرات التعليمية واختيار الوسائل المناسبة لدعم عملية التعلم. كما أنها تعين المعلم على اختيار طريقة التدريس المناسبة والفعالة للوصول إلى الهدف المطلوب. وتسهل عملية القياس والتقويم الشامل لمعرفة مدى تحقق الأهداف المرسومة. إضافة إلى ذلك فإن الأهداف تساعد على تنسيق الجهود بين البيت والمدرسة والمجتمع.

ومن الضروري أن يراعي المعلم الدقة في صياغة الأهداف السلوكية، بحيث تشتمل صياغتها على عبارات قابلة للفهم وأفعال قابلة للقياس. وتبدأ الأهداف السلوكية عادة بـ (أن+ فعل مضارع قابل للقياس والملاحظة+ التلميذ+ المحتوى العلمي+ شروط الأداء+ ظروف الأداء) ويقصد بالمحتوى التعليمي، الجزء الخاص من الدرس والذي يهدف المعلم إلى معالجته سلوكياً بالنسبة للتلاميذ، أما شروط الأداء، فهي الوسيلة التي سيقوم المعلم من خلالها بملاحظة أداء المتعلم مثل: استخدام المسطرة، أو الكتابة على السبورة. والمقصود بظروف الأداء هي الأسس التي سيكون أداء المتعلم بموجبها مقبولاً مثل: خلال ثلاث دقائق بالتسلسل أو بدون تعثر. وأن يكون الهدف السلوكي مرتبطاً بالأهداف التربوية العامة. وأن يصف سلوك المتعلم لا سلوك المعلم، وأن يعكس حاجات التلاميذ ويتلاءم مع درجات نموهم، وقدراتهم وميولهم، كما يجب أن يراعى عند صياغة الهدف السلوكي إمكانية تطبيقه على أرض الواقع وتحقيقه في زمن قصير نسبياً.

وحيث إن عملية التعليم تهدف إلى تزويد التلميذ بالخبرات التعليمية، وتدفعه لأن يتفاعل مع المواقف التعليمية من أجل إحداث تغيير في سلوكه، لذا وجب تحديد الهدف تحديداً دقيقاً واضحاً لتسهيل عملية التعليم والتعلم، وللتمكن من تقويم عملية التعلم بيسر وسهولة، إذن تعرف عملية التعلم على أنها إحداث تغيير في السلوك، والسلوك هو الحدث الذي يدل على ما يمكن أن يفعله الفرد وليس على ما يعرفه.

لذا، فإن الهدف السلوكي هو غاية فعلية. وعليه، فإن القول في الوصول إلى هدف سلوكي معين:"يجب أن يتمكن التلميذ من... إلخ" قول خاطئ أو عبارة خاطئة، فالأجدى القول: " سوف يتمكن التلميذ من... إلخ"

مجالات الأهداف السلوكية

صنفت الأهداف السلوكية إلى ثلاث تصنيفات هي:

1. **الأهداف المعرفية**: وهي ترتبط بالناحية العقلية الفكرية للتلميذ، وتشمل ستة مستويات هي التذكر والاسترجاع - الفهم - التطبيق- التحليل- التركيب- التقويم.
2. **الأهداف الوجدانية أو العاطفية**: وتهتم بكل ما يرتبط بالعاطفة الإنسانية من قيم واتجاهات وميول، ويتضمن التقبل- الاستجابة- الاعتذار- الاتجاه الخيري- التمييز.
3. **الأهداف المهارية**: وهي تتعلق بالمهارات المختلفة سواء العضلية أو الحركية والتطبيقات العملية والمخبرية، ويتضمن، الملاحظة- الممارسة- الإبداع- الاستعداد- الإتقان.

ونطرح فيما يلي بعض الأمثلة على تلك الأهداف:

1. الأهداف المعرفية

أ. التذكر:

- أن يسمع التلميذة إنشود (أمي) في ثلاث دقائق.
- أن يذكر التلميذ خمسة من فوائد الخضراوات في دقيقتين.

ب. الفهم:

- أن يعدد التلميذ أنواع الزوايا في دقيقة واحدة.
- أن يعرف التلميذ الخط المستقيم في زمن الحصة.

ج. التطبيق:

- أن يقيس التلميذ الزاوية القائمة بالمنقلة على السبورة في ثلاث دقائق.
- أن يشرح التلميذ المفردات التالية: كورت، انكدرت، العشار، في دقيقة واحدة.

د. التحليل:

- أن يقارن التلميذ بين المربع والمستطيل من الرسوم الموضحة في دقيقتين.
- أن يملأ التلميذ الفراغ في الجمل التالية: أصغر الزوايا هي الزاوية ..... .

ه. التركيب:

- أن يبين التلميذ تضاريس المملكة العربية السعودية على الخارطة بالألوان في دقيقتين.
- أن يرسم التلميذ الزاوية المنفرجة بمثلث الرسم والمسطرة خلال دقيقتين.

و. التقويم:

- أن يعطي التلميذ رأيه حول قصة الراعي بأسلوب لفظي وخلال خمس دقائق.
- أن يكتب التلميذ موضوعا إنشائيا عن أسبوع الشجرة في زمن الحصة.

2. الأهداف العاطفية:

أ. أن يتأمل التلميذ قدرة الخالق سبحانه من خلال مشاهدته الطبيعة.

ب. أن يدرك التلميذ أن الله سبحانه وتعالى هو المبدع في هذا الكون.

3. الأهداف المهارية:

أ. أن تتقن التلميذة عمل غرزة السراجة خلال زمن الحصة.

ب. أن يؤلف التلميذ بيتا من الشعر عن فضل الأم في عشر دقائق.

بعض الأفعال التي تستخدم في صياغة الأهداف السلوكية:

1. الأهداف المعرفية: يوازن، يفحص، يصمم، يركب، يكون، يبرهن، يوضح، يصنف، يعلل، يفند، يذكر، يختصر، يثبت، يقسم، يحسب، يطرح، يجمع، يقارن، يصنف، يحكم، يبرز، يرتب، يترجم، يطبق، ينتقد، يحول، ينظم، يحل، يقرأ، يسمي، يوصل، يميز... إلخ.
2. الأهداف المهارية: يرسم، يكون، يقيس بالمنقلة، يكتب، يؤلف... إلخ.
3. الأهداف الوجدانية: يتعاون، يقترح، يتبرع، يتطوع، يعبر، يساهم، يقدر .. إلخ.

تصميم خطة الدرس وتنفيذها

تشتمل خطة الدرس على عدة عناصر أبرزها تحديد تاريخ الدرس وموعده، وتحديد عنوان الدرس وأهدافه السلوكية المراد تحقيقها وقياس أثرها فيما بعد على المتعلمين، وتحديد الخبرات السابقة كالمفاهيم والحقائق والقيم والاتجاهات لربطها بالدرس الجديد، وتحديد طريقة التدريس المناسبة والنشاطات والوسائل المصاحبة لها، وتهيئة البيئة الصفية وإعدادها مادياً ونفسياً بما يكفل تحقيق الراحة النفسية للمتعلمين، وتعيين وسائل التقويم التي سوف تستخدم لقياس سلوكيات التلاميذ ومدى تحقق الأهداف، والتغذية الراجعة عن طريق تفاعل المعلم مع التلاميذ بشكل لفظي وغير لفظي.

وفيما يلي نموذج توضيحي لخطة درس يومية (أبو الهيجاء، 2006: 153):

نموذج تحضير درس النعت للصف السادس.

الموضوع: النعت.

الصف: السادس.

الزمن: 45 دقيقة.

1. الإعداد الذهني

يقوم المعلم بقراءة موضوع النعت من الكتاب المقرر ودراسته دراسة متأنية واعية، وقد يحتاج أن يعود إلى أحد مراجع النحو المعروفة لزيادة معلوماته، وقد يحتاج

أيضاً إلى أن يعد وسيلة مكتوبة فيها أمثلة على النعت في حالاته: الرفع والنصب والجر، والإفراد والتثنية والجمع. وقد يلزمه أن يعد أمثلة على الموضوع على بطاقات صغيرة أو ما شابه ذلك.

2. الإعداد الكتابي

أ. الأهداف السلوكية:

1. المعرفية:

- أن يحدد الطالب الجملة الفعلية في القطعة المسجلة في الكتاب المقرر.
- أن يحدد الجملة الإسمية في القطعة المسجلة في الكتاب المقرر.
- أن يتعرف على النعت في حالة الرفع.
- أن يتعرف على النعت في حالة النصب.
- أن يتعرف على النعت في حالة الجر.
- أن يشرح النعت.

2. الوجدانية:

- أن يشعر بالاعتزاز بلغته – لغة القرآن الكريم.
- أن يصغي باهتمام أثناء الشرح والمناقشة.

3. النفسحركية:

- أن يقرأ التلميذ الأمثلة المسجلة على السبورة مع الضبط السليم.
- أن يقرأ التلميذ القطعة الأدبية المسجلة في الكتاب قراءة صحيحة.
- أن يقرأ التلميذ مع الضبط السليم كل مثال يقدم إليه مركزاً على النعت.

4. الوسائل التعليمية:

بالإضافة إلى الكتاب المقرر يقوم المعلم بتحضير ما يلي:

- لوحة ورقية كبيرة ويسجل عليها الأمثلة.
- بطاقات صغيرة ويسجل على كل واحدة منها مثالاً على النعت.

5. التمهيد:

يمهد المعلم لموضوعه بان يطلب من تلاميذه عبارات أو جمل ويستخلص منها الجمل التي فيها نعت ويسجل منها مثالين أو ثلاثة على السبورة ثم يناقشهم مناقشة سريعة حتى يستخلص منهم مدى فهمهم للموضوع مثلاً إن كلمة " مجتهد" صفة أو نعت لكلمة تلميذ في الجملة التالية: محمد تلميذ مجتهد ثم يسجل العنوان على السبورة.

الإجراءات أو التنفيذ أو العرض

يطلب المعلم من تلاميذه قراءة القطعة الادبية المسجلة في الكتاب المقرر ثم يناقشهم فيها بسؤالين أو أكثر – يكتب المعلم السؤالين في كراسة الإعداد:

1. جاء المعلم الذكي.
2. نجح الطالب المجتهد.
3. أحب المدير المتواضع.
4. رأيت المعلم المتميز.
5. أكرمت الطالب المجتهد.
6. سلمت على المدير المتواضع.
7. قدم المدير هدية للمعلم الذكي.
8. وقدم شهادة تقدير وهدية للطالب المجتهد.
9. وأقام الطلاب حفل تكريم للمدير المتواضع.

يقرأ المعلم هذه الأمثلة على التلاميذ ثم يكتبها على السبورة مع التركيز على الضبط الذي يجب أن تكون حركة النعت والمنعوت بلون مخالف بارز مع وضع خط تحت المنعوت وخطين تحت النعت لإبرازهما، ثم يجري مناقشة إعرابية حتى يعرب المنعوت ومن ثم يعرب النعت ويسجل القاعدة المستخلصة من أفواه التلاميذ على يمين السبورة.

ثم بعد ذلك يطلب تغيير المنعوت إلى المثنى وبالتالي يتغير النعت إلى المثنى ويبرز علامة الإعراب في المثنى بلون مخالف ويعرب ذلك كالسابق ويسجل القاعدة على السبورة.

ثم يقوم بعد ذلك بطلب تغيير المنعوت إلى الجمع وبالطريقة السابقة ويسجل القاعدة على السبورة.

يقوم بعد ذلك بتحويل المذكر إلى مؤنث ويناقشهم في ذلك ويستخرج القاعدة كالسابق.

يجري مقارنة بين النعت والمنعوت من خلال الأمثلة المسجلة على اللوحة أو السبورة حتى يعرف على ما يلي:

إعراب النعت – تعريفه – نوعه – عدده

الربط: يربط المعلم بين النعت والمنعوت في الأمور السابقة، كما ذكرنا ويطلب من التلاميذ إعرابها حتى يدركوا هذه العلاقة.

التقويم

1. يوزع المعلم على تلاميذه البطاقات ثم يقوم كل تلميذ بإعراب كل عبارة بعد قراءتها.
2. يسجل المعلم بعض تدريبات الكتاب على السبورة أو يعربها من الكتاب المقرر حتى يطمئن إلى أنهم فهموا الموضوع وقد تكون الأمثلة كالتالي: (1. أحب الطالب ...) ويكمل الفراغ بنعت مع ضبطه ثم يحول ذلك إلى المثنى والجمع (المذكر) ثم إلى المثنى والجمع (المؤنث).
3. يطلب من بعضهم أن يقرأ قاعدة النعت أو أحد أجزائها المسجلة على السبورة ومن ثم يقوم بتسميعها غيباً.

ومن الأمور الواجب مراعاتها عند تطبيق خطة الدرس، العرض السريع للمقدمة والتي حدد وقتها من 5–7 دقائق يطلع خلالها المعلم على الواجب الذي كلف فيه التلاميذ في الدرس السابق. ثم يقوم بعرض النقاط الأساسية للدرس الماضي للتذكير وللتمهيد للدرس الجديد وربط الخبرات ببعضها. وقد يكون التمهيد للدرس

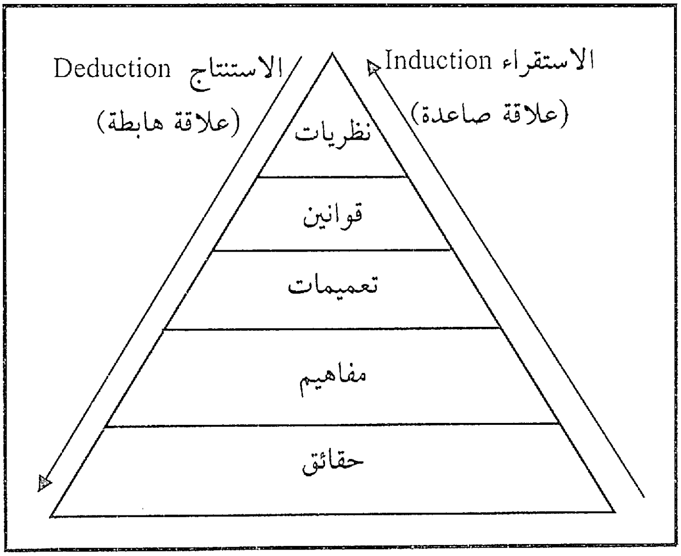
الجديد بطرح بعض الأسئلة التي تثير تفكير التلاميذ، أو طرح بعض الأسئلة البلاغية التي تطرح لشد انتباه التلاميذ لا للإجابة عليها. أو عن طريق سرد قصة ذات علاقة بموضوع الدرس، أو ربما عرض مشهد تمثيلي أو وسيلة ومن ثم مناقشتها كمدخل للدرس الجديد، ويلي المقدمة العرض، أي عرض المفاهيم والمعلومات والحقائق والمهارات الجديدة مع التلاميذ لأجل ترجمة الأهداف إلى سلوكيات فعلية، وخلال هذه الفترة تقدم الوسائل التعليمية لدعم المادة المقدمة، يلي ذلك مرحلة التطبيق ومدتها 8-12 دقيقة وهي المرحلة التي يتم فيها تثبيت التعلم، والتطبيق يشتمل على الأنشطة والمناقشة والأسئلة والتمرينات، ثم تأتي مرحلة التلخيص وهي عرض لفظي لا تتجاوز مدته الخمس دقائق يقوم به المعلم لتلخيص ما عرضه من معلومات، ويختتم الدرس عادة بالتعيينات التي لا تتجاوز مدتها الخمس دقائق، حيث يقوم المعلم بالتفاعل مع تلاميذه ليتمكن من ملاحظة مقدار ما تحقق من أهداف الخطة، فيقوم بتعيين بعض الواجبات التي يفترض أن يقوم التلاميذ بعملها، أو تكليفهم بنشاط معين يتعلق بموضوع الدرس و مع ذلك مراعاة الفروق الفردية التأكد من أن كل التلاميذ استوعبوا الرسالة بشكل واضح خال من الغموض.

ثانياً: محتوى المنهج الدراسي

بعد تحديد أهداف المنهج بدقة وعناية، تأتي عملية اختيار المحتوى بما يتناسب مع تحقيق تلك الأهداف، ويعد اختيار المحتوى من المهام الأساسية لمخططي المنهج (Kissock,1999: 70) والمحتوى هو ليس (كما يظنه البعض) محتوى موضوعات الدراسة أو الإطار العام للموضوعات المقررة على تلاميذ صف معين، وإنما هو المادة التعليمية وما تشتمل عليه من خبرات توضع في ضوء أهداف محددة بقصد تحقيق النمو الشامل للمتعلم. (سليم وآخرون، 2006: 154) ويعد محتوى المنهج ترجمة مباشرة لأهدافه، ويشتمل على المعلومات المكتوبة، والمصطلحات والمفاهيم، والمبادئ، والقوانين، والنظريات، والرسوم التوضيحية، والأنشطة والتمرينات، والأسئلة والاختبارات... إلخ المنصوص عليها في وثيقة المنهج والتي يمثلها الكتاب المدرسي. (صبري، 2006: 93) ويشمل محتوى المنهج أيضاً الحقائق ، والملاحظات، والبيانات، والمدركات والمشاعر والأحاسيس والتصميمات والحلول التي يتم استنتاجها مما فهمه

عقل الإنسان وبناه وأعاد تنظيمه وترتيبه لنتاجات الخبرة الحياتية التي مر بها وعمل على تحويلها إلى خطط وأفكار وحلول، ومعارف ومفاهيم وتعميمات ومبادئ أو نظريات.(سعادة وإبراهيم، 2008: 254) ويكتسب الأفراد المعارف والعلوم والمهارات... إلخ عن طريق الخبرة المباشرة، أو عن طريق الخبرة غير المباشرة، وعليه فإن محتوى المنهج يجب أن يشتمل على خبرات مربية مباشرة، أو غير مباشرة (عطية، 2009: 89) والخبرات المباشرة هي ما يدعى (بالتربية المقصودة) أما الخبرات غير المباشرة فهي التي يطلق عليها (التربية غير المقصودة) والتربية المقصودة تعني أي نشاط تربوي منهجي منظم يتم داخل المؤسسة التربوية ويحدد بزمان معين ونشاطات واضحة وأهداف متفق عليها، ومستمدة من فلسفة وأهداف المجتمع، والتربية المقصودة تتضمن المنهج والمعلمين وطرق التدريس والكتاب المدرسي والإدارة المدرسية.وكل ما يتعلق بميدان التربية والتعليم النظامي الذي يعني بجميع جوانب شخصية الفرد ويساعده على التكيف مع بيئته بطريقة منظمة محددة الأهداف والأغراض. أما التربية غير المقصودة فهي تلك التربية التي تقوم على المحاكاة والتقليد، ولقد تركزت التربية غير المقصودة في الأسرة التي كانت قديماً وحدة تربوية مستقلة تقوم بمسؤولية تربية أبنائها وتدريبهم على العادات التي يتقبلها المجتمع، وعلى العديد من المهارات والأعمال الحياتية المختلفة. ومع تطور المنهج، أصبحت الخبرات التي يقدمها محتوى المنهج للمتعلمين هي مزيج من الخبرات المباشرة التي يكتسبونها عن طريق الكتاب المدرسي والمعلم، والتجارب التي يجرونها في المختبرات، والزيارات الميدانية، والقراءات الخارجية، ومشاهدة الأفلام، والمحاضرات والندوات والمسرحيات... إلخ وهذا يعني أن المنهج الحديث يقدم الخبرات المباشرة للتلاميذ ويدعم الخبرات غير المباشرة لهم. ويشتمل المنهج في محتواه على الجوانب الآتية:

1. **المكون المعرفي Cognitive Component**: ويشمل الحقائق والمفاهيم والتعميمات والقوانين والنظريات المرتبطة في بناء هرمي يوضحه الشكل التالي: (علي، 2000: 159)



الشكل رقم (9): الجانب المعرفي لمحتوى المنهج

الخبرة الحسية المباشرة

وتمثل قاعدة الشكل المبين أعلاه الحقائق التي يمكن استخدامها من واقع الخبرات الحسية المباشرة، بينما تمثل قمته النظريات ذات الطبيعة الأكثر تجريداً، ويرتبط هذا البناء الهرمي من حيث تكوين مستوياته بعمليتين أساسيتين هما: الاستقراء والاستنباط، والعلاقة الاستقرائية علاقة صاعدة من الحقائق، أما العلاقة الاستنباطية فهي علاقة هابطة من قمة البناء إلى أسفل، وفي هذا الاتجاه تستخدم النظريات العلمية في تفسير أشياء وأحداث أو ظواهر غير تلك التي نشأت عنها أصلاً وفيما يلي نستعرض توضيحاً لعناصر المكون المعرفي.

1. الحقائق Facts: هي تلك الصيغ التي تحمل الدلالة المحددة المتفق عليها بين الناس ولا خلاف أو جدال حول الإقرار بما تحمله من مضامين ودلالات، فهي المعلومات المسلم بصحتها.(عطية، 2009: 85) وتتكون المعرفة الخاصة بالحقائق من بيانات أو معلومات خاصة بالأشياء أو الأشخاص أو الظواهر أو الأحداث التي تصبح معلومات أو مواد خام للمتخصصين في مجالات المعرفة المختلفة (سعادة وابراهيم،2008: 264)

ومن الامثلة التي توضح الحقائق ما يلي:

- الساعة تساوي 60 دقيقة.
- ينخفض الضغط الجوي كلما ارتفعنا في الجو.
- المنامة عاصمة مملكة البحرين.
- الأرض كروية.
- لا توجد جاذبية على سطح القمر.

2. **المفاهيم Concepts**: المفاهيم هي مجموعة من الأشياء أو الرموز أو الحوادث الخاصة التي تم تجميعها معاً على أساس من الخصائص المشتركة والتي يمكن الإشارة إليها برمز أو إسم معين، والمفهوم هو مضمون هذا الرمز أو الإسم، والمفهوم يتطور وينمو بتطور المعارف العلمية وظهور حقائق جديدة، ومن أمثلة المفاهيم: الدورة الدموية، الجهاز التنفسي، العنصر، الهندسة، الجبر، البلاغة .. إلخ. (علي، 2000: 163) وتكمن أهمية احتواء المحتوى على المفاهيم في كون المفاهيم تقع في مركز البنية المعرفية لدى الإنسان، فهي تقع فوق الحقائق وتحت المبادئ والقوانين، وتشكل أوسع قاعدة في البنية المعرفية، حيث تتشكل منها المبادئ والتعميمات، وعليه فإن تعليمها يعني أن المتعلمين سيمتلكون 70٪ من النظام المعرفي. (الخوالدة،2004: 125) ولتدريس المفاهيم أهمية كبرى، إذ تساعد على التقليل من إعادة التعلم، فالتلميذ حين يتعلم المفهوم، يمكنه من استخدامه وتطبيقه لعدة مرات وفي مواقف تعليمية جديدة.

3. **التعميمات Generalization**: التعميمات هي عبارات تربط بين مفهومين أو أكثر ويتمثل هدفها في توضيح العلاقات بين المفاهيم، أما أهميتها فإنها تتلخص في تزويد المتعلمين بأدوات يستطيعون بموجبها تشكيل فرضيات تعمل على إيجاد حلول للمشكلات التي تواجههم أو تواجه مجتمعهم، كما تفيد في الوصول إلى استنتاجات من بيانات جديدة، ومن أمثلة التعميمات: تزول الشعوب بزوال ثقافاتها، إذا زاد العرض لسلعة ما، إنخفض سعرها، في المثلث متساوي الساقين تكون زاويتا القاعدة متساويتين.(علي،2000: 166)

4. القوانين والقواعد Laws and Rules: هي عبارة عن صياغة كمية لظاهرة، أو مجموعة من الظواهر تحدد المتغيرات التي تطرأ على تلك الظاهرة تحت ظروف كمية وكيفية محددة.(عطية، 2009: 87) أو أنها تمثيل رمزي يعبر عن العلاقة بين المفاهيم مثال: الكتلة = الحجمX الكثافة، المسافة = السرعة X الزمن. والقوانين والقواعد تجعل المتعلم أكثر قدرة على فهم الأمور وتحليلها، فبها يستعين على حل المشكلات وتفسير الظواهر.

5. النظريات Theories: النظريات هي تنظيمات من التعميمات والمفاهيم التي تكون على علاقة مع بعضها البعض. و تمثل أعلى درجات التجرد المعرفي وأكثرها بعداً عن المعلومات أو البيانات التي اعتمدت عليها في الأصل. وللنظريات أهمية كبيرة في المنهج الدراسي تتمثل في إمكانية تطبيقها في مواقف تعليمية وتعلمية متعددة، ومساعدتها للمتعلم على العمل بفاعلية في البيئة المحيطة، كما أنها تساعد في توضيح السلوك الإنساني والتنبؤ به وخاصة في ميادين العلوم الإنسانية والاجتماعية.(سعادة وإبراهيم، 2000: 273).

ومن الجدير بالذكر أن محتوى المنهج بالإضافة إلى ما ذكر يشتمل على الاتجاهات والقيم، والمهارات، والقيم هي تقدير ذاتي للفرد حيال ما يراه صالحاً ومتفقاً مع معايير المجتمع من سلوكيات وتصرفات صادرة عنه أو عن أفراد الجماعة التي ينتمي إليها. أما الإتجاهات، فهي حالات من الاستعداد لدى الفرد تجاه أمر معين، وقد تكون الإتجاهات إيجابية أو سلبية، فحب التلميذ لمادة الرياضيات يعتبر اتجاهاً ايجابيا لديه نحو مادة الرياضيات، وكره التلميذ لمادة العلوم، يعد اتجاهاً سلبياً لديه نحو مادة العلوم، ومن هنا نجد أن محتوى المنهج يجب أن يشتمل على الاتجاهات والقيم لتبصير المتعلمين بما هو مرغوب منها وما هو بحاجة إلى تعديل.

معايير اختيار المحتوى

هناك معايير معينة يجب على مخططي المناهج الدراسية أخذها بعين الاعتبار وهي: (بطاينة،2006: 37) و (الدليمي والهاشمي، 2008: 90) و (سعادة وإبراهيم، 2008: 259).

1. **أن يكون المحتوى مرتبطاً بالأهداف:** كلما زاد ارتباط المحتوى بالأهداف كلما أدى ذلك إلى زيادة الفرص المتاحة لتحقيق تلك الأهداف، أما انحراف المحتوى عن الأهداف، فإنه يؤدي إلى ابتعاد العملية التعليمية عن مسارها المرسوم.
2. **أن يكون المحتوى صادقاً وله دلالته:** يعد المحتوى صادقاً إذا كانت المعارف التي يتضمنها حديثة وصحيحة من الناحية العلمية، وقابلة للتطبيق على مجالات واسعة ومواقف متنوعة.
3. **أن يكون هناك توازن بين شمول وعمق المحتوى:** المقصود بشمول المحتوى تعرضه لمجموعة من المجالات المرتبطة بمادة المحتوى، والمقصود بعمق المحتوى هو تناوله لأساسيات المادة كالمبادئ والمفاهيم والأفكار بالقدر الكافي وتطبيقها بشيء من التفصيل ومن الضروري إيجاد توازن بين الشمول والعمق.
4. **أن يراعي المحتوى ميول وحاجات وقدرات التلاميذ ويقدم لهم الفائدة:** إن ارتباط المحتوى بقدرات الدارسين واستعداداتهم يجعلهم قادرين على فهم واستيعاب ما يتضمنه المحتوى من معلومات وأفكار، كما أن ارتباط المحتوى بميول الدارسين وحاجاتهم يزيد من دافعيتهم لدراسة هذا المحتوى والإقبال على دراسته بنشاط وحيوية مما يؤثر إيجاباً في عملية التعلم. بالإضافة إلى ضرورة تقديم المنفعة والفائدة للتلاميذ من محتوى المنهج ومدى ارتباطه بالحياة الفعلية التي يحيونها، وتقديم العون لهم لمواجهة المشكلات الآنية والمستقبلية.
5. **أن يرتبط المحتوى بواقع المجتمع الذي يعيش فيه التلاميذ:** من الضروري أن يكون المحتوى ملائماً للواقع الاجتماعي والثقافي الذي يعيش فيه التلاميذ، ليساعدهم على فهم الظواهر الاجتماعية التي تحدث من حولهم والمشكلات التي يمكن أن تنتج عن هذه الظواهر. كما ينبغي أن يتعرض محتوى المنهج إلى دراسة وتحليل النظم الاجتماعية والاقتصادية والتجارية والصناعية والزراعية في المجتمع، وكذلك للمشكلات التي يعاني منها.

إضافة إلى ذلك، فإنه من الأهمية بشيء أن يرتبط محتوى المنهج أيضاً بضرورة الحفاظ على البيئة وصيانتها وحمايتها وتشجيع المشاركة الفعالة من قبل المتعلمين بالحفاظ على نظافتها وسلامتها وتجميلها.

6. **عالمية المحتوى:** يقصد بالعالمية هنا العامل الجغرافي أو المكاني، فإذا كانت بعض موضوعات محتوى المنهج المدرسي مهمة لطلاب المدارس في الوطن العربي، فإنها تكون أكثر أهمية لو كانت مهمة لطلاب المدارس في كل العالم. فالمحتوى الجيد يشتمل على أنماط من التعليم التي لا تعترف بالحدود الجغرافية أو الحواجز المصطنعة بين البشر، لا سيما وأن النظريات العلمية والاختراعات والاكتشافات المختلفة والمعلومات المرتبطة بطبيعة الإنسان، والصراع من أجل البقاء، وحماية البيئة الطبيعية، وغيرها من المعارف والعلوم والتجارب كلها تعكس المعيار الخاص بالعالمية، خاصة في وقتنا الحاضر الذي أصبح العالم فيه أشبه بقرية صغيرة بفضل الاكتشافات المتلاحقة في عالم التكنولوجيا والاتصال.

ثالثاً: الأنشطة والخبرات التعليمية

الخبرات التعليمية هي التفاعل بين المتعلم والظروف الخارجية في البيئة التي يعيش فيها، وتمثل الخبرات التعليمية الخبرات التي يتم تخطيطها وتنفيذها من جانب المدرسة بما فيها الفرص الاجتماعية، والعلاقة بين المعلمين والمتعلمين، وطرق عرض هذه الخبرات على المتعلمين.(المرجع السابق: 282) والأنشطة التعلمية وأساليب التدريس تشتمل على الجهود العقلية والبدنية التي يقوم بها المتعلمون والمعلمون من أجل تحقيق أهداف المنهج، وتحقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلم، وقد تمارس هذه الأنشطة داخل المدرسة أو خارجها وبإشراف منها، وللأنشطة التي يشتمل عليها المنهج مضمون وخطة مرسومة تمارس الأنشطة في ضوئها، وأهداف يتم السعي لتحقيقها، وهذه الأنشطة قد تكون تعليمية إذا ما قدمت من قبل المعلم، أو تعلمية إذا ما مورست من قبل المتعلم، والعلاقة بين النوعين كالعلاقة بين السبب والنتيجة.(عطية، 2009: 101) ومن الضروري أن يراعى في وضع الأنشطة والخبرات التعليمية استنادها إلى الفلسفة التربوية التي يستند إليها المنهج، وصلتها بأهداف المنهج وأهداف الموضوع، ومدى مناسبتها لقدرات التلاميذ ومرحلة نموهم، ومدى ملاءمتها

لاهتمامات التلاميذ وخلفياتهم، وميولهم وحاجاتهم، ومستواهم التحصيلي، ومراعاتها لنظم التعليم والإمكانيات اللازمة لتنفيذها ويتم تنظيم الخبرات في خطوات متتابعة ويساعد التتابع في الأنشطة والخبرات التعليمية على التنظيم والتفسير، وعلى استمرارية التعلم عن طريق التخطيط الناجح لها، وربطها بما سبقها وما سيلحقها من خبرات أو أنشطة.(سعادة وإبراهيم، 2008: 286) ويساعد التتابع في الأنشطة والخبرات التعليمية على الاهتمام بالأهداف التعليمية بمجالاتها الثلاثة(المعرفية والوجدانية والمهارية الحركية) ومن المهم أن تتسم الأنشطة والخبرات التعليمية بالصدق أي أن تقيس ما وضعت لأجل تحقيقه، وبالشمول والتنوع، وأن تكون ملائمة لخبرات التلاميذ ومستوياتهم واستعداداتهم وقدراتهم، وأن ترتبط بالحياة والواقع الذي يعيشه التلاميذ، بالإضافة إلى ضرورة استمراريتها وارتباطها بالخبرات السابقة واللاحقة.

رابعاً: تدريس المقررات الدراسية التي يشتمل عليها المنهج

بعد وضع أهداف المنهج والمحتوى والخبرات والنشاطات تصبح خطوة تدريس محتوى المنهج وتنفيذه عملية في غاية الأهمية، والتدريس هو عبارة عن محاولة مخطط لها لمساعدة شخص ما لاكتساب أو تغيير بعض المعارف أو المهارات أو الاتجاهات أو الأفكار.(سعادة وإبراهيم،2008: 308) والتدريس Instruction هو عملية تفاعل وتوجيه وممارسة أنشطة متنوعة تعتمد على فاعلية المتعلمين وجهودهم وتوجيه المعلم وإرشاداته لأن التعليم لديه إنما هو تعديل للسلوك من خلال الخبرات التي تقدم للمتعلمين، وأن دوره في عملية التدريس ينحصر في قيامه بدور العامل المساعد، والموجه والمخطط لمثيرات عملية التعلم. والتدريس مجموعة من الأنشطة ذات الجوانب والأبعاد المتعددة التي يقوم بها المعلم، ويزود من خلالها التلاميذ بالمعرفة المعلوماتية إلى جانب السعي لتعديل سلوكياتهم عبر عمليات معقدة من الحركة والانفعالات التي تعقب وتسبق الشرح، والتفسير، والاستماع، والمناقشة، والتشجيع والتحفيز، على أن يتم كل ذلك في بيئة صحية وملائمة يرتاح فيها المعلم والتلميذ على حد سواء وتهدف عملية التدريس إلى تنمية القوى البشرية التي تعد من أهم أنواع التنمية حيث تتوقف عليها التنمية في المجالات الاقتصادية الأخرى، فهي تساهم مساهمة فعالة في إعداد

الكوادر المدربة في جميع مجالات الحياة. والتدريس هو عملية تربوية هادفة، تأخذ في اعتبارها كافة العوامل المكونة للتعليم، ويتعاون فيها كل من المعلم والتلاميذ لتحقيق الأهداف التربوية، كما أنه عملية اجتماعية انتقائية تتفاعل فيها كافة الأطراف من إداريين وعاملين ومعلمين وتلاميذ لغرض نمو المتعلمين والاستجابة لرغباتهم وخصائصهم واختيار المعارف والمبادئ والأنشطة والإجراءات التي تتناسب معهم وتنسجم مع روح العصر ومتطلبات الحياة الاجتماعية والتدريس في المفهوم الإنساني الحديث يهتم بمساعدة كل تلميذ للتعرف على خصائصه وإمكانياته الذاتية، وتطويرها لديه ثم تهيئة الظروف له للمشاركة بها وتوظيفها بما هو خير ونافع (حمدان، 1984: 53)

والتدريس عملية تتطلب أن تؤدي إلى تعلم مؤثر يترك انطباعات تحدد سلوك المتعلمين واتجاهاتهم ومواقفهم وميولهم، وتغير في عاداتهم وتكون لديهم المهارات، وتعمل على تشخيص قدراتهم، وتوجيهها وتنميتها، بحيث تجعل منها قدرات منتجة للصالح العام، وتحقق المواطنة الصالحة التي تتميز بجعل المواطن يعرف حقوقه ويتمسك بها، وواجباته فيؤديها على أكمل وجه (أبو صالح، 1991: 13) وحيث إن عملية التدريس تساهم بشكل كبير في تنمية الفرد وتطور المجتمع ، فإن إعداد المعلم يرتبط بما ينبغي أن يكون عليه عمله بعد التخرج، وبما تتطلبه مهنته من كفاءات ومسؤوليات ومهارات ومعلومات واتجاهات وأنماط سلوكية، وعليه يجب أن ترفع كفاءته التدريسية لكي يضطلع بمسؤولياته ومهامه ولكي يؤدي دوره في عملية التدريس بكفاءة عالية وفاعلية متميزة.(الجاسر، 2002: 114) والتدريس هو عملية التفاعل والحوار بين المعلم والطالب للوصول إلى الحقائق وبالتالي الجمع بين الطريقة والهدف، فوضوح الهدف في التدريس ضروري ولذلك فإن التدريس يشتمل على أنشطة قصدية تستهدف الوصول إلى التعلم ويفضل أن يكون التعليم متقناً وبفاعلية عالية. لقد أكدت الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلمين عدم الاكتفاء بإلمامهم بالمادة التعليمية، بل يجب عليهم امتلاك المهارة والفاعلية اللازمة لأداء المهمة التدريسية بنجاح مما جعل برامج إعداد المعلمين تتجه إلى اعتماد الكفاءات الأدائية في إعدادهم وتمكينهم من تخصصاتهم وإحداث تغيير إيجابي في أدائهم. (السلامي، 2003: 17).

والتدريس هو الطريقة أو الكيفية التي يتناول بها المعلم التدريس أثناء قيامه بعملية التدريس، أو هو الأسلوب الذي يتبعه المعلم في تنفيذ طريقة التدريس بصورة تميزه عن غيره من المعلمين الذين يستخدمون نفس الطريقة، ومن ثم يرتبط بصورة أساسية بالخصائص الشخصية للمعلم ويرتبط أسلوب التدريس بصورة أساسية بالصفات والخصائص والسمات الشخصية للمعلم. (إبراهيم، 2005: 18) ولقد قدم (الأمين وآخرون،2002) المشار إليه في (يوسف ويوسف، 2005: 12) تعريفا للتدريس على اعتبار أنه أداة فعالة من أدوات تحقيق الأهداف التربوية والتي من خلالها يتحقق الهدف المركزي للدولة من التربية والتعليم ونهجها التربوي وتتضح الحاجة إلى الطريقة من كونها الأسلوب الذي يتبعه المعلم والذي من خلاله يمكن إحداث التعلم لدى المعلمين. وتمثل طرق التدريس مجموعة من الخطوات يضعها المعلم وينفذها بهدف إيصال المادة العلمية لتلاميذه مستعيناً بالأساليب والوسائل المتاحة على أن تكون هذه الطرق منسجمة مع طبيعة المادة العلمية وطبيعة التلاميذ وخصائصهم السلوكية وتكوينهم النفسي، وعوامل البيئة المحيطة بما فيها الضغوط والقيود الخارجية، والتي تؤثر بشكل كبير على هذه الطرق، مما يجعل من الصعب جدا أن تحدد طريقة واحدة لجميع المعلمين ولجميع التلاميذ والمواد المختلفة، وذلك لاختلاف العوامل التالية:

- اختلاف خصائص التكوين النفسي للتلاميذ.
- اختلاف المواد العلمية والمواضيع.
- اختلاف الأهداف.
- اختلاف الوسائل التعلمية المتوفرة.
- اختلاف عوامل البيئة الخارجية وتأثيرها على مواقف ودوافع وحاجات ورغبات التلاميذ.

ومن الجدير بالذكر أن اختلاف شخصيات المعلمين وطرق اعدادهم، وخبراتهم وقدراتهم واتجاهاتهم، تعد من العوامل المشكلة لذلك الاختلاف في طرق التدريس.

والتدريس الجيد الفعال هو نمط من التدريس يعتمد على النشاط الذاتي والمشاركة الايجابية للمتعلم، والتي من خلالها قد يقوم بالبحث مستخدما مجموعة من الأنشطة والعمليات العلمية كالملاحظة ووضع الفروض، والقياس، وقراءة البيانات، والاستنتاج، والتي تساعده في التوصل إلى المعلومات المطلوبة بنفسه وتحت إشراف وتوجيه المعلم وتقويمه. والتدريس الجيد يعلم المتعلمين مهاجمة الأفكار لا مهاجمة الأشخاص، وهذا يعني أن التدريس الفعال يحول العملية التعليمية إلى شراكة بين المعلم والمتعلم. ويؤثر اختيار الطريقة المناسبة لتدريس الموضوع بشكل كبير في تحقيق أهداف الدرس وتختلف الطرق باختلاف المواضيع والمواد وبيئة التعلم، ومن الواجب إشراك التلاميذ في عملية التدريس إذ أنه كلما ازداد اشتراك التلاميذ كلما كانت الطريقة أفضل (الشاطر،2005: 21) والتدريس هو في عملية التفاعل بين المعلم وتلاميذه داخل حجرة الدراسة، وهو في هذا المعنى يختلف عن التعليم، لأن التدريس يعني عملية الأخذ والعطاء والحوار والتفاعل، بينما لا يعني التعليم سوى العطاء من جانب واحد هو المعلم في حالة التعليم، والتدريس تعليم للطرق والأساليب التي يتمكن بواسطتها المتعلم من الوصول إلى الحقيقة وليس تدريس الحقائق فقط، والتدريس أعم وأشمل من التعليم، فهو أي التدريس يشتمل على مركبين، الأول هو الإحاطة بالمعارف المكتشفة، والثاني اكتشاف تلك المعارف، بينما لا ينطوي التعليم إلا على الإحاطة بالمعارف المكتشفة. والتدريس هو الأداءات التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التعليم والتعلم لإحداث التأثير المباشر على أداء التلاميذ لتيسير وإحداث التعلم، فهو تزويد الفرد بالمعلومات التي يمكن أن تؤثر في شخصيته تأثيرا عمليا لأن التدريس لا يكتفي بالمعلومات والمعارف التي تلقى وتكتسب، بل يتعدى ذلك إلى تنمية القابليات وتوليد الخصال، وإكساب المهارات والخبرات، والوصول إلى التخيل المستمر والتصور الواضح، والتفكير المنظم، ويثير في نفوس المتعلمين الميول والعواطف السامية لتكوين الفرد للمستقبل المخطط له.

خصائص التدريس الجيد

يتصف التدريس باعتباره علماً تطبيقياً ومهمة إنسانية بالخصائص التالية: (حمدان، 1984: 27).

1. مراعاة الخلفية المعرفية للتلميذ، وقدراته وإمكانياته واهتماماته، وحاجاته العلمية والنفسية والاجتماعية، فهذه المراعاة تتيح تفاعلاً مبصراً لكل من المعلم والتلميذ، حيث إن التلميذ يمثل محور العملية التربوية وأن مراعاة حاجاته المختلفة يؤدي إلى إنتاج مجتمع مدرسي جيد تنعكس نتائج إنجازاته وسلوكياته على المجتمع العام بالنمو الايجابي والاستمرار والتناغم.
2. أن يتناسب التدريس مع حالة التلميذ العقلية والقيمية والجسمية، ويستخدم مع ذوي الاحتياجات الخاصة طرقاً تختلف عن التلاميذ العاديين.
3. تنمية كفاءات التلاميذ وتأهيلهم للحاضر والمستقبل، ويجب على المعلم ألا يحصر نفسه في دراسة الماضي وتعليمه لذاته، بل يستخدمه كوسيلة لفهم حوادث الحاضر والمستقبل والتنبؤ بها.
4. إثارة تفكير التلميذ وتنمية ميوله وقدراته.
5. تحفيز التعاون بين التلاميذ وتشجيع العمل الفريقي.
6. احترام شخصية التلميذ وتنميتها.
7. التعليم عن طريق إثارة المشكلات والبحث عن حلولها بطرق عملية.
8. مراعاة الفروقات الفردية بين التلاميذ وتوفير فرص التعلم المناسبة للميول والقدرات المختلفة.
9. توفير الوسائل التعليمية التي تساعد على الفهم الكامل للدرس.
10. إثارة النواحي الوجدانية نحو المدرسة والعمل المدرسي وممارسة العادات والتقاليد المرغوبة.
11. التدرج في التدريس بالانتقال من المعلوم إلى المجهول، ومن السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد.

12. المرونة والقابلية للتعديل والتغيير حسبما تقتضيه ظروف الموقف التعليمي ومجرياته.
13. الكشف عن طاقات التلاميذ ومواهبهم وتشجيعهم على استخدامها، وحثهم على المشاركة والقيام بمسؤولياتهم وإثارة ما يجول في أذهانهم من آراء وعواطف وميول.
14. التدريس الجيد هو عملية صقل وبناء إنساني تستخدم مع التلاميذ مواقف تربوية تتطلب منهم جهداً جاداً وفكراً أصيلاً.
15. الإبداع والتجديد وتشجيع تنويع الآراء والحلول.
16. توفير البيئة التعليمية المحفزة للمبادرات والمسؤوليات الفردية، والتخمين والتنبؤ والافتراض من قبل التلاميذ دون شعورهم بالخوف أو التردد.

ولقد أورد (فيفر ودنلاب، 2001: 71) خصائص أخرى نوجزها فيما يلي:

1. رعاية السلوكيات والمقترحات الفريدة للتلاميذ وتحفيزها مادياً ونفسياً بشكل فردي وفي الوقت والإجراء المناسبين.
2. مراعاة الحالة الانفعالية للتلميذ، لأن التلميذ يكون أكثر تقبلاً للدرس إذ كان مسروراً ونشيطاً. فالتعليم يمكن أن يطور انفعالات التلميذ ويجعله أكثر توازناً.
3. التدريس الجيد ينبغي أن يتحدى قدرات التلميذ ويشبعها بشتى الأساليب وبالطرق المتنوعة والمشوقة.
4. وضوح الهدف من الدرس، فالهدف عندما يكون واضحاً في خطة الدرس ومعروفاً لدى التلاميذ فإنه يضمن تعلم قدر معين من الخبرات في زمن معين.
5. يجب أن ترتبط مادة التعلم بالحياة وأن تكون مشتقة من مواقف معينة منها، بحيث يجد التلميذ فيها ألفة كافية.
6. التدريس الجيد يصرف من خلاله المعلم وقتاً أكبر في تنفيذ ألوان فعالة من النشاط، وأقل وقت ممكن في الانتقال من مكان إلى آخر في حجرة الصف لأجل

إجراءات حفظ النظام الصفي وعدم تعطيل سير الدرس. فالوقت الذي يصرف على المهمة التعليمية من خصائص التعليم الجيد إذا ما استخدم بشكل فعال.

7. المراقبة الناشطة لتقدم التلاميذ في التعلم والتنويع في النشاطات مع توفير تغذية راجعة فورية.

8. تلبية رغبات التلاميذ في تتبع الدرس والإلمام بجوانبه وجعله مركز اهتمامهم ومحور نشاطهم، بمساعدتهم على الإدراك بالعلاقة الوطيدة بين الدرس وبين ما يميلون إليه أو يحتاجونه أو يتصل بحل مشكلة من مشاكلهم.

9. أن يتم اختيار مادة التدريس بما يحقق الأهداف الخاصة بالدرس بجميع أنواعها، المعرفية والوجدانية والنفسحركية. وبما يتلاءم مع مستويات نمو التلاميذ وخبراتهم السابقة.

10. أن يلازم التقويم عملية التدريس منذ بدايتها وحتى نهاية الدرس وذلك للكشف عن مدى التغيرات في سلوكيات التلاميذ، ومعرفة العوامل المؤثرة فيها.

العوامل المؤثرة في تصميم التدريس

هناك العديد من العوامل التي تؤثر في عملية تصميم التدريس أبرزها ما يلي: (أبو صالح، 1991: 25).

1. فيما يتعلق بالمعلم: ويشمل هذا البند قدرات المعلم العلمية والثقافية والتربوية والفنية وعلاقته بالتلاميذ ومدى ثقتهم به وقابلياتهم للتفاعل معه، وعلاقته بالإدارة المدرسية وأجهزتها المساعدة.

2. فيما يتعلق بالتلاميذ: المقصود بذلك قدرات التلاميذ واستعداداتهم وحاجاتهم واهتماماتهم، إضافة إلى علاقتهم بالمادة الدراسية وميولهم الايجابية أو السلبية نحوها، وعلى عددهم في حجرة الصف.

3. فيما يتعلق بالمدرسة: أي المرحلة التعليمية وخصائصها، والفكر التربوي السائد فيها وتطبيقاته في النمط الإداري، وتنظيم المناهج والنشاطات التربوية، والإمكانيات المدرسية المتاحة المادية منها والبشرية.

4. فيما يتعلق بالمادة الدراسية: أي طبيعة المادة الدراسية وخاصيتها، وأهدافها العامة وعلاقتها بالمواد الدراسية الأخرى من حيث الأهداف والطبيعة.
5. فيما يتعلق بالدرس: ويعني موضوع الدرس فيما إذا كان تطبيقياً أو نظرياً، وأهدافه الخاصة وصلته بالخبرات السابقة للتلاميذ.
6. فيما يتعلق بالزمن: أي توقيت بدء الدراسة ومدتها، وتوقيت زمن الدرس في الجدول الدراسي ومدة الدرس المقررة.

ويمكننا إضافة الآتي إلى ما ذكر:

هناك جملة عوامل تؤثر في تصميم التدريس وهي سنوات الخبرة التي قضاها المعلم في ممارسة التدريس، وخلفيته الدراسية ومستوى تأهيله، ومدى حماسه لمهنة التدريس، وقدرته على تطوير ذاته وتلقي الدورات التدريبية ونمطه الشخصي في ممارسته لمهنة التدريس. وعلاقته بزملائه وبأولياء الأمور، إضافة إلى خلفيته الاقتصادية والاجتماعية التي قد تؤثر سلباً أو إيجاباً على تصميم التدريس. ومن العوامل المؤثرة على تصميم التدريس مدى صعوبة أو سهولة المادة الدراسية، وقدرتها على تشويق التلاميذ وتحفيزهم وإثارة حماسهم للتفاعل معها. ومدى تنوع موضوعات الدرس والنشاطات والتمارين المصاحبة والتي تتوافق مع الفروقات الفردية في بنائها ومستوى صعوبتها أو سهولتها. كما أن هناك عاملاً مهماً هو حجم حجرة الدراسة وحسن ترتيبها وتنظيمها وتجهيزها وجودة الإنارة والتهوية فيها، ووجود مساحات كافية ليتحرك فيها التلاميذ وينتقلوا دون إرباك، وكيفية تنظيم جلسات التلاميذ سواء بشكل فردي أو بشكل جماعي. وللإدارة المدرسية تأثيرها أيضاً، فقد تكون إدارة إنسانية تشاورية تدعم تصميم التدريس، أو متسلطة أو فوضوية تؤثر سلباً على ذلك إضافة إلى تأثير موقع المدرسة وحجمها ونسبة أعداد التلاميذ إلى حجم المدرسة، وكذلك نسبة أعداد التلاميذ إلى حجم حجرة الدراسة. وتعتبر الثقافة التنظيمية للمدرسة من العوامل التي تؤثر على تصميم التدريس وتنفيذه. كما أن خلفيات التلاميذ الاجتماعية والاقتصادية وأوضاعهم الأسرية، ومدى سلامة حواسهم وأوضاعهم الصحية والنفسية، ومستوى تعليم أهاليهم تشكل عاملاً أساسياً في تصميم التدريس.

مكونات أسلوب التدريس كنظام

يشتمل أسلوب التدريس كنظام على مكونات اساسية هي: (حمدان، 1984: 23).

1. **مدخلات التدريس**: تشتمل مدخلات التدريس تقييم ما قبل التدريس، وتقييم ما قبل التدريس يساعد في تحديد أنواع المعارف المنهجية المتوفرة لدى التلاميذ قبل التدريس، وتحديد درجة أنواع هذه المعارف لديهم. ونتيجة لتقييم ما قبل التدريس يتمكن المعلم من تحديد الأهداف السلوكية التي يريد تحقيقها من الدرس الجديد، ثم اختيار المعلومات والأنشطة والطرق والوسائل التدريسية، وإجراءات التحفيز والتوجيه السلوكي المناسب لكل تلميذ. ويدخل ضمن مدخلات التدريس تطوير الأهداف التربوية للتعليم والتعلم. يختار تطوير الأهداف يمثل أولى الخطوات العملية لأسلوب التدريس كنظام بل وأهمها. حيث إن نتائج تقييم ما قبل التدريس يوجه عمليات اختيار الأهداف التربوية المناسبة للتلاميذ، فإن الأهداف التربوية تقرر جميع المكونات الفعلية للتدريس، ومن خلال التدريس اختيار المعلم لمعلومات التدريس والتي تشتمل على المبادئ والمفاهيم والعموميات والحقائق التي سيتعلمها التلاميذ وقيامهم بعمل الأنشطة الخاصة بالتعلم. وترتبط معلومات التدريس مباشرة بالأهداف التربوية التي يسعى المعلم إلى تحقيقها، واختياره لأنشطة التعلم وتطويرها سواء تلك الأنشطة التي يمارسها التلاميذ داخل حجرة الدراسة، أو كواجبات منزلية وتشتمل مدخلات التدريس على ما يلي:.

- اختيار طرق ووسائل التدريس وإعدادها للتربية الصفية: تعتبر طرق ووسائل التدريس الموصلات اللفظية والتعبيرية وغير اللفظية والميكانيكية التي يستخدمها المعلم لإحداث التعلم لدى التلاميذ ويتم تحديد هذه الطرق والوسائل وإعدادها بناء على قدرات وخبرات التلاميذ.
- اختيار إجراءات تحفيز التعلم وتوجيه السلوك الصفي: تساعد هذه الإجراءات على إثارة رغبة التلاميذ للتعلم وتعزيزه لديهم وتهيئة الظروف النفسية والسلوكية لديهم للاندماج فيه والتركيز على مهامه وتحقيقه، ويتم تحديد هذه الإجراءات وفقاً لخصائص التلاميذ وحاجاتهم التربوية والنفسية وطبيعة التربية الصفية.

- تنظيم البيئة الدراسية: أي تنظيم كافة المظاهر المادية لحجرة الدراسة مثل التهوية والإنارة، وتنظيم التجهيزات كالمقاعد وأجهزة العرض بطرق تساعد على التعليم والتعلم وحسبما تقتضيه عمليات التدريس وأنشطة التلاميذ من متطلبات.

2. **عمليات التدريس- تنفيذ الدرس:** وتشتمل على عدة أنواع من العمليات التنفيذية وهذه الأنواع هي:

- التقديم للتدريس: هو مراجعة سريعة يقوم المعلم بتقديمها لتلاميذه وتشتمل هذه المراجعة على ذكر أهم المفاهيم والخبرات التي اشتمل عليها الدرس المنهجي السابق، والانتقال بشكل تدريجي إلى الموضوع الجديد عن طريق ربط الموضوع السابق بالموضوع الجديد، والغرض من هذا التقديم هو تهيئة التلاميذ نفسياً وإدراكياً لتعلم ما هو جديد.
- عرض معلومات الدرس: يقوم المعلم بعد التقديم بعرض المعلومات على التلاميذ عن طريق استخدام طرق ووسائل محددة مسبقاً والاستعانة بإجراءات التحفيز والتوجيه المناسبة، وينبغي على المعلم مراعاة التوقيت السليم لإعطاء المعلومات وحسن إدارة الوقت والتنويع في المعلومات والإكثار من الأمثلة والشواهد.
- أساليب وطرق التدريس: قد يلجأ المعلم إلى استخدام أساليب لفظية تعليمية كالمحاضرة والحوار، أو عملية كالتطبيق العملي أمام التلاميذ في مختبر أو معمل، أو تعبيرية كحالات التطبيق الحركي، أو منهجية كالتعليم المبرمج أو قد تكون تنظيمية كما هو الحال في نقاش المجموعات الصغيرة.
- أسئلة التدريس: تلعب الأسئلة الصفية دوراً فعالاً في التربية الصفية وفي توجيه عمليات التعليم والتعلم. وتأتي الأسئلة في عدة أشكال فمنها ما يتعلق بالإدراك ومنها ما يتعلق : بالميول والمشاعر أو بالمهارات السلوكية الحركية أو قد تتناول القيم والممارسات الاجتماعية. وقد تتطلب الأسئلة مهارات كتابية أو لفظية أو عملية، وعلى المعلم أن يوزع الأسئلة على تلاميذه بشكل عادل وأن

يحرك فيهم عملية التفكير المتنوعة، كما يجب عليه طرح الاسئلة المشوقة والمحفزة والمثيرة للتفكير المبدع.

- استعمال الوسائل التعليمية: يجب أن تكون الوسائل التعليمية التي يستخدمها المعلم لدعم ما يقدمه للتلاميذ من معلومات وحقائق مناسبة لإدراك التلاميذ ومنسجمة مع موضوع الدرس، كما ينبغي عليه التنويع باستخدام الوسائل مثل الوسائل السمعية والبصرية كالراديو والفيديو، والعاكس الرأسي، والشفافيات والأفلام التعليمية والبيئية كالمتاحف والمعارض، والمرئية الثابتة كالشرائح والشفافيات والصور.
- استجابات المعلم للتلاميذ: تعتبر استجابات المعلم لمبادرات تلاميذه واستفساراتهم وتعليقاتهم وأفكارهم من المؤشرات الايجابية لتفاعل المعلم مع تلاميذه ومنحهم الفرص للمشاركة الفعالة التي تعتبر مظهراً علمياً لأسلوب التدريس كنظام.
- الأنشطة الصفية: ترتبط أنشطة التلاميذ الصفية بنوع التعلم المطلوب وقد تكون هذه الأنشطة شفوية أو كتابية أو عملية أو على شكل ملاحظة حينما يشاهد التلاميذ ما يقوم به المعلم من سلوك. ويراعى في الأنشطة الصفية تمثيلها المباشر للخبرات التي يتعلمها التلاميذ.
- تعيينات الواجبات المنزلية: الواجبات المنزلية هي أنشطة يقوم التلاميذ بممارستها في منازلهم أي خارج المدرسة والهدف منها هو تركيز تعلم التلاميذ. وعلى المعلم التنويع في التعيينات المنزلية ومراعاة الفروقات الفردية وعدم المبالغة في تحديد الواجبات المنزلية بالإكثار منها مما يرهق التلميذ ويسبب له الملل. ولذلك فإن المدارس المتميزة والحديثة تتجه حالياً إلى إتاحة الفرصة للتلاميذ لعمل واجباتهم داخل المدرسة لا سيما في المراحل الدراسية الأولى، وذلك بعد تمديد الدوام الرسمي لفترة قصيرة.
- تلخيص الدرس: يعتبر تلخيص المعلم للدرس بمثابة خاتمة له، فهو يساعد التلاميذ على الشعور بالانتهاء من أداء مسؤولية ذلك الدرس والانتقال إلى نشاط آخر.

- تعزيز وتوجيه تعلم التلاميذ: يلجأ المعلم إلى استخدام التعزيز والتوجيه المناسب وذلك بعد تعرفه على حاجات التلاميذ ورغباتهم لإشباعها مما يعزز ويوجه عملية التعلم.
- التعامل مع التلاميذ: إن المعلم الفعال هو ذلك الشخص الذي يتعامل مع تلاميذه بشكل إنساني وموضوعي، ويحترم فردية كل تلميذ وهذا بالطبع يحدد طبيعة الجو الصفي الذي يعيش فيه التلاميذ خلال التعليم والتعلم.
- سلوك المعلم كقائد للصف: يشكل سلوك المعلم جزء أساسياً من مكونات التدريس، فتوقيت دخوله للصف وخروجه منه بانتظام واستخدام نبرات الصوت بشكل ينسجم مع كل موضوع والتحكم بدرجة صوته والوضوح في الحديث واستخدام الاتصال غير اللفظي إلى جانب الاتصال اللفظي، وتهيئة البيئة الصفية المريحة، وتنظيم تحركاته وتنقله بين التلاميذ، كل هذه الأمور تساعد في إثراء التربية الصفية.

3. **مخرجات التدريس**: تتمثل مخرجات التدريس بنتائج التحصيل التي يحددها المعلم من خلال الملاحظة والقياس والتقويم والتي تشكل أدوات الملاحظة والاختبارات التحصيلية وأدواتها وإجراءاتها. ويتمكن المعلم من التعرف على نتائج التحصيل وتحديد كفاءتها من خلال تطوير اختبارات التحصيل وتطبيقها على التلاميذ، وتصحيحها وتحليل النتائج والاستفادة من النتائج في توجيه وتطوير تعلم التلاميذ.

إن طرق التدريس والأساليب التي تتبع في تنفيذ المنهج تختلف باختلاف الأهداف والتصميم الذي تم اعتماده في المنهج، والظروف والإمكانيات المتاحة، ونوع المادة التي يقوم المعلم بتدريسها، وطبيعتها فيما إذا كانت نظرية أو عملية أو نظرية وعملية، وعلى مدى فعالية المعلم في تقديم الدرس واختيار الطريقة المناسبة التي تدفع التلاميذ إلى الإقبال على التعلم بحماس وجدية.

خامساً: تقويم المنهج

يعرف التقويم على أنه عملية إصدار الأحكام على مدى جودة الأداء للشيء المراد تقويمه، وهو عملية تهدف إلى تحديد نقاط القوة وتعزيزها وتحديد نقاط الضعف

لتذليلها، كما أنه عملية تشخيص وعلاج للشيء المراد تقويمه. وعملية تقويم المنهج هي عملية تحديد قيمة المنهج لغرض تحديد مسار تخطيطه، وتنفيذه، وتطويره، وتوجيه عناصره، وأسسه، نحو تحقيق أهدافه وفق معايير محددة. ولعملية تقويم المنهج بعدين هما (عطية، 2009: 263).

البعد الأول: هو التقويم الداخلي ويتضمن تقويم فعالية عناصر المنهج أو مكوناته.

البعد الثاني: هو التقويم الخارجي، ويتضمن مقارنة المستوى الذي وصل إليه المتعلم (مخرجات المنهج) بالمستوى المخطط له والذي كان من المفترض الوصول إليه.

ولتقويم المنهج، فإن هناك بعض الشروط الواجب اتباعها لإنجاح هذه العملية، وأهم هذه الشروط هو التخطيط لعملية التقويم، وتوضيح أهدافها، وتحديد أساليبها وأدواتها، وتحديد الأشخاص الذين سيقومون بعملية التقويم، واستمرارية التقويم، أي تقويم المنهج منذ بدء التخطيط، مروراً بالتنفيذ فالتقويم ثم التطوير، ومن الضروري أن يكون تقويم المنهج شاملاً بمعنى تقويم جميع عناصر المنهج، وأن يبنى على اسس فلسفية سليمة، وعلى الموضوعية في إصدار الحكم بعيداً عن الحكم الذاتي، وأن تتسم عملية التقويم بالصدق والثبات، مع ضرورة تنويع أساليبها وأدواتها.

أنواع التقويم وتصنيفاته

للتقويم أنواع متعددة وذلك نتيجة لتعدد وكثرة أنواع الأساليب والأدوات المستخدمة في التقويم، ولقد صنفت هذه الأنواع إلى عدة تصنيفات: (الحريري، 2008: 48-51).

أولاً: تصنيف التقويم على أساس توقيت تطبيقه

يصنف التقويم على أساس توقيت تطبيقه في جميع مراحل العملية التعليمية التعلمية إلى ثلاثة مستويات هي:

1. **التقويم التشخيصي أو المبدئي initial Evaluation**: يهدف هذا المستوى من التقويم إلى تحديد المستوى المدخلي لكفاءة المنهج وبعد استخراج نتائج التقويم، يتمكن المقوم في ضوء تلك النتائج من وضع مرئيات مناسبة.

ويطلق على التقويم المبدئي مصطلح التقويم القبلي أو التمهيدي، ويستمر باستمرار المواقف التعليمية، فالانتباه إلى المشكلات التي قد يعاني منها التلاميذ كالمشكلات السمعية أو البصرية أو الذهنية التي تعرقل قدراتهم على التعلم، تدخل ضمن نطاق هذا التقويم الذي يهدف إلى تحديد قدرات واستعدادات التلاميذ لاكتساب خبرات تعليمية معينة، وهو يساعد في تصحيح مسار العملية التعليمية التعلمية أثناء حدوثها وليس بعد انتهائها.

2. **التقويم التكويني (البنائي) Formative Evaluation**: هو ذلك التقويم الذي يتم أثناء عملية التعليم والتعلم، ويهدف لتقديم تغذية راجعة من خلال المعلومات التي يستند إليها في مراجعة مكونات البرامج التعليمية أثناء تنفيذها وتحسين الممارسات التربوية. ويقدم التقويم التكويني معلومات للمخططين والمنفذين لعملية التقويم حول كيفية تطوير وتحسين البرامج التعليمية وبشكل مستمر.

ويركز التقويم التكويني على ما أحرزه التلاميذ من تقدم، وما أخفقوا فيه خلال تعلم موضوع دراسي معين، فإذا فشل أغلبية التلاميذ في التقويم التكويني، وجب إعادة النظر في طرق وأساليب التعليم، أما إذا فشل قلة منهم، فيجب إعداد وصفات من شأنها تصحيح الأخطاء التعليمية الفردية.

3. **التقويم الختامي Final Evaluation**: التقويم الختامي يهتم بدرجة اكبر بالنواتج الختامية، ويهدف لمعرفة مدى تحقيق برنامج تعليمي معين لأهدافه المحددة وذلك بعد الانتهاء من تنفيذه. فالتقويم الختامي يركز على التقويم الإجمالي لجودة وتأثير البرنامج ومدى تحقيقه للأهداف المرسومة له، وذلك لأغراض الاحتسابية (المسؤولية) ووضع سياسة المؤسسة المدرسية ويمكن القول هنا بأن التقويم التكويني يهتم بتقويم العمليات أو مراقبة تنفيذ الأنشطة، بينما يهتم التقويم الختامي بتقويم الأثر أو النواتج. والتقويم التكويني هو تقويم ختامي مرحلي يجري بعد تنفيذ كل مكونة من مكونات برنامج معين، بينما التقويم الختامي يتعلق بالبرنامج كله.

ويصنف التقويم تبعاً للوظائف التي يقدمها في مجال التربية والتعليم إلى ما يلي:

1. **التقويم التشخيصي Diagnostic Evaluation**: يهدف هذا النوع من التقويم إلى الكشف عن مشكلات وصعوبات تنفيذ العملية التعليمية، ومن ثم تحديد أسبابها، وبناء على التشخيص يتم اتخاذ الإجراءات اللازمة لعلاج أوجه القصور أو تذليل العقبات والصعوبات التي تواجه العملية التعليمية التعلمية. وهذا النوع من التقويم يحدث قبل التدريس ويركز على الاستعدادات والاهتمامات التي تناسب أنواع معينة من التدريس. والتقويم التشخيصي يختلف عن التقويم البنائي في طبيعة الاختبارات المستخدمة في كل منها. فالاختبارات التشخيصية تصمم عادة لقياس مهارات وصفات أكثر عمومية مما تقيسه الاختبارات التكوينية. ويرتبط التقويم التشخيصي بالتقويم البنائي حيث أن الأول عملية مستمرة تجري جنباً مع التقويم التكويني Evaluation
2. **التقويم الانتقائي Placement Evolution**: يهدف هذا النوع إلى الانتقاء واختيار أفضل مدخلات وعمليات المؤسسة التعليمية، ومن ثم الحصول على أفضل مخرجات ونواتج تلك المؤسسة. ويساعد التقويم الانتقائي في اختيار أكثر العناصر البشرية كفاءة في مجال التدريس والإدارة، وفي اختيار أفضل المكونات المادية، وكذلك ما يتعلق باختيار الاستراتيجيات التعليمية المناسبة.
3. **التقويم البنائي Formative Evaluation**: يهدف التقويم البنائي إلى تقديم التغذية الراجعة المستمرة عن جميع عناصر المنظومة التعليمية بجميع مراحلها وخطواتها، وبيان مؤشرات الضعف والقوة في كل منها، وإصلاح مواطن الضعف والقصور، للوصول إلى مستوى الإتقان المطلوب. ويساعد هذا النوع أيضاً في تحديد نقطة البداية لكل متعلم ويحقق الوظائف التالية:

أ. مراقبة تقدم المتعلم وتطوره أولاً بأول، لاكتشاف نواحي الضعف لديه وعلاجها فوراً، ومواطن القوة وتعزيزها.

ب. إثارة دافعية التلميذ للتعلم، وذلك عن طريق تنويره وتبصيره بنتائج تعلمه.

ج. مراجعة المتعلم للدروس والمواد التي درسها، لترسيخ المعلومات لديه.

د. توجيه تعلم التلاميذ في الاتجاه المرغوب فيه.

ه. تجاوز حدود المعرفة إلى الفهم لتسهيل انتقال أثر التعلم، وذلك عن طريق تأثير التعلم الجيد السابق في التعلم اللاحق.

و. حفز المعلم على التخطيط الجيد للتدريس، وتحديد أهداف الدرس بصيغ سلوكية أو نتاجات تعليمية.

ز. مساعدة المعلم في تحسين أسلوب تدريسه، أو إيجاد طرق تدريس بديلة.

ح. وضع برامج للتعليم العلاجي، وتحديد منطلقات دروس التقويم.

4. **التقويم النهائي (التجميعي) Summative Evaluation**: يهدف هذا النوع من التقويم إلى الحكم على مخرجات منظومة التعليم، والتقويم التجميعي هو بمثابة تجميع لكافة المؤشرات التي تساعد في إصدار الحكم النهائي على أحد عناصر منظومة التعليم، أو على المنظومة بكل جزئياتها.

ومن أبرز وظائف التقويم التجميعي ما يلي:

أ. تحديد مدى ما تحقق من الأهداف العامة الشاملة للمقرر التعليمي.

ب. تحديد مستويات المتعلمين.

ج. إجازة التمكن من مهارات ومعلومات وقدرات معينة.

د. التنبؤ بالنجاح في المقررات اللاحقة ذات الصلة، مما يفيد التلاميذ في التوجيه والاختيار الأكاديمي.

ه. تحديد نقطة البداية في تدريس مقرر لاحق، فالاختبارات النهائية تساعد المعلم في تحديد مستوى تلاميذ صفه.

و. التغذية الراجعة للمتعلمين ومساعدتهم على معرفة مستوياتهم وقدراتهم.

ز. إجراء مقارنات بين نتائج التلاميذ في الشعب المختلفة داخل المدرسة.

ح. الحكم على مدى ملاءمة المناهج التعليمية والسياسات التربوية المتبعة، وعلى مدى فاعلية أداء المعلمين.

ط. الحكم على ما تحققه المدرسة من واجبات.

5. **التقويم التتبعي Follow-up Evaluation**: ويهدف إلى تتبع مخرجات ونواتج العملية التعليمية، وتحديد مدى جودتها. وعلى سبيل المثال، تتبع مستوى أداء المعلمين في الميدان بعد تخرجهم من كليات إعداد المعلمين لمعرفة ما إذا كانت نوعية الخريجين مناسبة لسوق العمل.
6. **التقويم العلاجي Reformative Evaluation**: ويطلق على هذا النوع أيضا التقويم الإصلاحي، فهو يهدف إلى اتخاذ القرارات والإجراءات التي من شأنها الإصلاح والعلاج لنواحي الضعف والقصور في العملية التعليمية، أو للمشكلات التي تعترض أي نظام تعليمي أو أي جزء من مكوناته.

ثالثا: تصنيف التقويم على أساس مجالاته

يتناول هذا التصنيف عناصر المنظومة التعليمية، وطبيعة ونوعية مجالاتها، وأنواعه هي:

1. **تقويم المدخلات Inputs Evaluation**: يركز هذا النوع على مدخلات النظام التعليمي، فهو يهدف إلى إصدار الحكم على مدى جودة جميع المدخلات الخاصة بهذا النظام، وبالتالي اختيار أفضلها من حيث الجودة والكفاءة.
2. **تقويم العمليات Processes Evaluation**: يركز هذا النوع على عمليات النظام التعليمي ويهدف إلى إصدار الحكم على مدى جودة وكفاءة تلك العمليات، وتحديد مدى التكامل والترابط فيما بينها، وتحديد الصعوبات التي تعترض هذه العمليات والعمل على تلافيها.
3. **تقويم المخرجات Outputs Evaluation**: يركز هذا النوع على نواتج النظام التعليمي، فهو يهدف إلى إصدار الأحكام على مدى جودة وكفاءة المخرجات الفعلية للنظام، وذلك من خلال نموذج مخرجات معياري مشتق من أهداف النظام يتم بموجبه تحديد مدى تحقق تلك الأهداف وبأي مستوى، ومدى التعديلات المرغوب فيها التي أحدثها النظام في سلوك المتعلم، وتحديد جوانب الضعف والقصور في مخرجات النظام التعليمي، وتحليلها للوقوف على مسبباتها واختيار أفضل السبل للعلاج.

4. **تقويم المعلم Teacher's Evaluation**: يركز هذا النوع من التقويم على المعلم باعتباره من المحاور المهمة في العملية التعليمية، ويهدف إلى إصدار الحكم على مدى كفاءة المعلم في أدائه لمهمة التدريس وتحقيق أهدافها، وتحديد مدى اقترابه أو ابتعاده عن النموذج المثالي للمعلم، بما يمتلكه من صفات شخصية ومهنية.

5. **تقويم المتعلم Student's Evaluation**: بما أن المتعلم هو محور العملية التعليمية فإن هذا النوع يركز عليه لإصدار الحكم على مدى تحقق الأهداف التعليمية في هذا المتعلم، ومدى تأثير ذلك على مستوى نموه عقلياً ومهارياً وانفعالياً، وتحديد الصعوبات التي تعرقل نموه وتحديد أسبابها، وتقديم العلاج اللازم لتذليلها.

6. **تقويم المنهج Curriculum Evaluation** : يهدف هذا النوع أولاً إلى إصدار الحكم على بنية المنهج ومحتواه العلمي، وتحديد مدى جودة واتساق محتواه، ومدى قدرة هذا المحتوى على تحقيق أهداف المنهج، وإصلاح الثغرات الموجودة فيه. وثم إلى تشخيص وعلاج جميع جوانب وعناصر المنهج، ابتداء من خطة المنهج بما تشتمل عليه من أهداف، ومحتوى، وطرق تدريس مقترحة، ووسائل، وأنشطة، ووسائل تقويم مقترحة، ومروراً بمرحلة التنفيذ للمنهج في المؤسسات التعليمية بواسطة المعلم والهيئة الفنية والإدارية المساندة له، وانتهاءاً بنواتج التعلم التي يحققها المتعلم الذي تعلم وفقاً لذلك المنهج، ومن ثم يتم تقويم المنهج بناء على هذا المعنى الشامل بحيث يضم تقويم المعلم، وتقويم المتعلم، وتقويم بنية المنهج، وتقويم البيئة التعليمية التي ينفذ فيها المنهج.

7. **تقويم البرامج Programs Evaluation**: يتناول هذا النوع من التقويم الأنشطة التربوية والتعليمية التي تقدم خدمات بشكل مستمر، والتي تتضمن تقويم المناهج الدراسية. ومن الأمثلة على هذا النوع من التقويم، تقويم برنامج القراءة في مدرسة معينة، أو تقويم البرنامج التربوي أو التعليمي لإقليم محدد أو لفئة معينة من الدارسين، أو تقويم برنامج التعليم المستمر في جامعة معينة.

8. **تقويم المشاريع Projects Evaluation** : يختص هذا النوع بالأنشطة التربوية والتعليمية التي تقام في فترة زمنية محددة لأداء مهمة محددة. مثل تقويم ورشة عمل

لمدة ثلاثة أيام حول الأهداف السلوكية، أو تقويم مشروع تطوير وظيفي لمدة ثلاثة أشهر، أو تقويم برنامج تدريبي للمعلم لمدة أسبوعين. ويختلف البرنامج التربوي أو التعليمي عن المشروع حيث يتوقع استمرار البرنامج لفترة غير محددة، بينما لا يستمر المشروع سوى لفترات محددة قصيرة.

9. **تقويم المواد التعليمية Teaching Materials Evaluation**: يهدف هذا التقويم إلى إصدار الحكم على مدى جودة وفاعلية العناصر المادية المرتبطة بمحتوى المنهج مثل المقررات الدراسية، والأدلة، والأفلام، والصور، واللوحات والرسوم وغير ذلك من المواد التعليمية المتنوعة.

10. **تقويم البيئة التعليمية Teaching Environment Evaluation**: يركز هذا النوع من التقويم على مدى ملاءمة البيئة التعليمية لاحتياجات المتعلمين والمعلمين، مثل المباني والمرافق وحجرات الدراسة والأثاث والتجهيزات والتهوية والإنارة، ومدى اقتراب أو ابتعاد عناصر ومكونات تلك البيئة من النماذج المعيارية المتعارف عليها دولياً في هذا النوع.

11. **تقويم المعاونين Teacher's Aids Evaluation**: يركز هذا النوع على تحديد مدى كفاءة الأفراد المعاونين للمعلم من إداريين وفنيين في أداء المهام الموكلة إليهم، ومدى انعكاس ذلك على تسهيل عمل المعلم وسير العملية التعليمية بشكل سليم.

رابعاً: تصنيف التقويم على أساس عامل الزمن

يصنف التقويم على ضوء الزمن المستغرق لتنفيذه إلى نوعين هما:

1. **التقويم الموقوت Timed Evaluation**: يعتمد هذا النوع من التقويم على اختبارات ومقاييس موقوتة، أي محددة بزمن معين يجب أن يتم إنجازها خلاله، ويركز هذا النوع على سرعة الانجاز ووقته.

2. **التقويم غير الموقوت Non- Timed Evaluation**: يركز هذا النوع على أهمية جودة ودقة الأداء دون النظر إلى الزمن المطلوب للإنجاز ويعتمد على اختبارات ومقاييس غير موقوتة تقيس مدى دقة وإتقان الأداء. ومن الأمثلة على هذا النوع،

عمليات التقويم التي تحدث في إطار أساليب التعليم والتعلم للإتقان، فنقطة ارتكاز هذه الأساليب هي وصول المتعلم إلى حد الإتقان وفقاً لقدراته وسرعته الذاتية بصرف النظر عن الوقت المستغرق.

هذا وقد عرض صلاح الدين علام في (علام، 2003: 47) أنواع التقويم من ضمنها التقويم التكويني والتقويم الختامي، وهي:

1. **التقويم الشامل والتقويم التحليلي:** يتناول التقويم الشامل المؤسسة التربوية كمنظومة متكاملة دون البدء بتقويم أبعادها ومكوناتها. ومن خلال التقويم الشامل يمكن إطلاق حكم عام على جودة أو فعالية المؤسسة، كما يمكن إجراء هذا التقويم بقياس خصائصها العامة، فمثلاً، يمكن قياس الفعالية بإيجاد نسبة المخرجات الكلية إلى المدخلات الكلية. أما التقويم التحليلي، فيختص بتقويم المكونات كل على حدة. أو تقويم الأبعاد والمظاهر أو كليهما معاً. والمقصود بتقويم المكونات هو تقويم نوعية المدخلات، أما تقويم الأبعاد فيتناول تنظيم المهام وإدارتها والتنسيق فيما بينها. والتقويم التحليلي هو وسيلة للتقويم الشامل.
2. **التقويم الرسمي والتقويم غير الرسمي:** إن التقويم الرسمي هو ذلك النمط الذي يستند إلى منهجية منظمة لجمع البيانات وتفسير الأدلة بما يعين صانع القرار في إصدار الأحكام المناسبة والتي تتعلق بالأفراد أو المؤسسات أو بالأنشطة والبرامج. ويتولى أمر هذا التقويم جهات رسمية معينة وذلك لتقويم العمل التربوي، واتخاذ الترتيبات اللازمة في ضوء ذلك التقويم. أما التقويم غير الرسمي، فإنه لا يتحدد بمنهجيات منظمة أو أساليب علمية. ويمكن أن تتولى القيام به جهات متعددة من خارج المدرسة وداخلها. ويعتبر التقويم الرسمي مكملاً للتقويم غير الرسمي والذي هو أكثر فائدة وأقل تكلفة، إضافة إلى أنه أي التقويم غير الرسمي يمكن أن يتناول بعض الجوانب التي لم تؤخذ بعين الاعتبار في التقويم الرسمي.
3. **التقويم المقارن والتقويم غير المقارن:** ويطلق على التقويم المقارن أيضاً مصطلح (التقويم النسبي)، كما يطلق على التقويم غير المقارن مصطلح (التقويم المطلق). ويتعلق هذان النوعان من التقويم بتطوير المناهج أو البرامج التعليمية. والتقويم

المقارن يهدف إلى المقارنة بين بدائل المناهج أو البرامج المتناظرة، بينما يركز التقويم غير المقارن على العمليات ودراسات الحالات للمناهج التي تركز على القياس والوصف. ويفيد التقويم المقارن في حالات إجراء تقويمات تربوية مقارنة سواء أكانت دولية أو إقليمية أو قومية حول بنية التعليم وأساليب تنظيمه وإدارته، ومستوى تمويله ومصادر ذلك التمويل، وأساليب التدريس، والتحصيل والاتجاهات والعوامل المؤثرة فيها. أما التقويم غير المقارن، فإنه يهتم بالحكم على الأداء في ضوء محك أو مستوى أداء يتعلق بأهداف المنهج أو ببرنامج معين.

4. **التقويم الكيفي والتقويم الكمي**: يهدف التقويم الكيفي إلى فهم وتفسير الظاهرة التربوية المراد تقويمها باستخدام منهجيات تعتمد على أساليب وإجراءات وطرق تحليلية وصفية. والتقويم الكيفي يستند إلى التصميمات الكيفية أو الطبيعية ولذلك فهو يقدم معلومات أكثر عمقاً فيما يتعلق بالبرامج المختلفة والأنشطة التربوية، والأفراد، والمؤسسات التربوية في واقعها الفعلي. ويعتمد هذا النمط على الطبيعة الإنسانية (المقوم) كأداة جمع البيانات وترتيبها. كما أنه يهتم بدراسة عدد كبير من المتغيرات والظروف ولعدد أقل نسبياً من الوحدات. أما التقويم الكمي فهو يهدف إلى معرفة مدى ما تحقق من أهداف البرامج التعليمية التي يمكن قياسها، ولذلك فهو لا يفيد كثيرا في تقويم مكونات العمليات التي ينطوي عليها تطوير وتنفيذ هذه البرامج. والتقويم الكمي يركز على أثر البرامج من تركيزه على استراتيجياتها المتغيرة، وأساليب تنفيذها المختلفة.

5. **التقويم الداخلي والتقويم الخارجي**: التقويم الداخلي يتم داخل المؤسسة التربوية، وتشترك فيه أطراف متعددة مثل المعلمين، ومطوري المناهج والأساليب التعليمية، وإدارة المدرسة، والمشرف التربوي، وغيرهم من المعنيين بالعملية التعليمية التعلمية. وهذه المشاركة تعني أن المقوم يكون له دور في المواقف التي تتضمن مسؤوليات معينة إضافة إلى مهام التقويم والتقويم الداخلي لا يهتم بتقويم جهود الآخرين وإنما بتقويم طبيعة الأحداث والظروف المحيطة بها والتي يكون القائم بالتقويم مسئولا عنها ولو جزئياً، ولذلك يستخدم هذا النمط في التقويم البنائي للبرامج والمشروعات التربوية من خلال وحدات التقويم داخل

المؤسسات نفسها. أما التقويم الخارجي، فيختص به أفراد من خارج المؤسسة التربوية وتكون وظيفتهم مقتصرة على التقويم لا غير. والتقويم الخارجي يستخدم في تقويم فاعلية المؤسسات ويقدم عنها صورة متكاملة تتخذ على ضوئها قرارات متعددة مثل منح التراخيص المهنية والمساءلة والتعيين.

6. **التقويم بالأهداف، والتقويم غير المتقيد بالأهداف:** يهتم التقويم بالأهداف بنوعية أو وجود أهداف المؤسسات التربوية أو البرامج والمواد التعليمية إضافة إلى درجة تحقق هذه الأهداف. بينما يركز التقويم غير المتقيد بالأهداف على النواتج الفعلية والنواتج غير المتوقعة دون التمييز بينهما، ويحاول هذا النوع تحديد النوعية أو الجودة، عن طريق فحص التأثير أو النواتج الفعلية دون الاستناد إلى الأهداف ويرى سكريفن (Scriven, 1967) المشار إليه في (علام، 2003: 54) أن الالتصاق بالأهداف يحد بدرجة كبيرة من منظور التقويم ومعناه، ويرى أن الأهداف ليست ضرورية لعملية التقويم، فعلى الرغم من أن معرفة الأهداف أمر ضروري إلا أن هذه المعرفة ربما تدفع أخصائي التقويم لأن يغفل تأثيرات البرنامج التربوي المهمة. وفي كل الأحول فإن كلاً من النمطين المذكورين يكمل أحدهما الآخر.

7. **التقويم المكبر، والتقويم المصغر:** التقويم المكبر لأداء نظام تربوي معين ينظر إلى مخرجات النظام ككل في علاقتها بسياسات وأهداف النظام، ويتناول التقويم المكبر المتغيرات الرئيسية التي تؤثر في النظام ككل، أي معرفة الأهداف الرئيسية التي تنبثق من السياسات التعليمية وتقويم مدى تحقيقها. ومن هذه الأهداف العائد التعليمي، وعدد الطلبة الملتحقين في المرحلة، ومستويات التعلم، والفاقد في التعليم وأسبابه، وتوفير احتياجات المؤسسات التربوية من القوى البشرية العاملة، وما إلى ذلك. أما التقويم المصغر، فإنه يعني بما يحدث داخل حجرة الدراسة. وطرق التدريس، والوسائل، وتفاعل التلاميذ مع المعلم، ومدى سلامة البيئة المدرسية ومناسبتها، وغير ذلك من الأمور الجزئية أو الأنظمة الفرعية التي يحتوي عليها النظام التربوي.

8. **التقويم المؤسسي، وتقويم الأفراد:** هناك بعض المؤسسات التي تتسم بالتعقيد نظراً لاتساعها وتشعب وتداخل وتكامل مهامها. مثل المدارس، والجامعات، والمصانع، وغيرها من الأنظمة المعقدة والتي تقوم بأنشطة واسعة النطاق، وهناك برامج تدريبية أو تربوية تتضمن أنشطة أقل اتساعاً وتعقيداً مثل: اكتساب المهارات، تعليم الحاسوب، التدريب المهني، التدريب أثناء الخدمة، وما إلى ذلك. وعليه فالتقويم المؤسسي يهتم بالأهداف العريضة والتساؤلات المتعلقة بالسياسات ويقود إلى توصيات وقرارات للتطوير والتحسين، ولا يركز على تقديم أحكام تتعلق بفشل أو نجاح المؤسسة، ذلك أن وظيفة هذا النمط هي مساعدة القائمين على إدارة المؤسسة بشكل فاعل وإيجابي دون وجود أية تأثيرات تهديديه. والتقويم المؤسسي يختلف عن تقويم الأفراد والذي تكون أنشطته محدودة مثل تقويم الأفراد من حيث التحصيل، أو اكتساب مهارات معينة أو اتجاهات من خلال أنشطة محدودة. ويمكن أن يعتبر التقويم المؤسسي بمثابة تقويم مكبر، بينما يعتبر تقويم الأفراد تقويماً مصغراً. ونستنتج مما ذكر آنفاً بأن هناك أبعاداً كثيرة يمكن أن تصنف أنماط التقويم على ضوئها. وذلك تبعاً لنوعية التقويم، وطبيعته، والأهداف التي وضعت من أجل تحقيقها.

أخلاقيات التقويم

تحتاج عملية التقويم إلى خبرة ودراية باعتبارها عملية شاقة ومعقدة، ولذلك فإنه يستوجب اختيار الأفراد الذين تلقى على عواتقهم عملية تقويم المنهج بأن يكونوا أكفاء ملمين بوسائل التقويم وأساليبه ومهاراته، ولهم الخبرة الطويلة في هذا المجال. وحيث إن عملية التقويم تستوجب الدقة والحذر، والعدالة، والابتعاد عن الحكم الذاتي والتحيز الشخصي، وتشجيع العمل الفريقي. فإن هناك أخلاقيات يجب أن يراعيها المقوم ويلتزم بها. إضافة إلى ذلك فإن المقوم يتعامل عادة مع أفراد وجماعات. من خلفيات متباينة وأعمار مختلفة، وقد يؤدي بعض التصرف مع هؤلاء من قبل المقوم سواء بطريقة مقصودة أو غير مقصودة إلى إلحاق بعض الأضرار بهم سواء أكانت أضراراً نفسية أم تربوية، أم اجتماعية، أم جسمية، أم مادية، ولذلك يجب أن

يلاحظ المقوم احترام هذه الحقوق، وعدم انتهاكها، وملاحظة العديد من الأمور والتي توضح ما للمقوم من حق وما عليه من واجبات، وهذه الأمور (الأخلاقيات) هي:

1. الاطلاع والمعرفة الواسعة حول موضوع التقويم.
2. أن تتوفر لدى المقوم المعرفة ببعض الأساليب الإحصائية.
3. أن يكون مستعداً للإجابة عن الأسئلة التي قد تطرح عليه من قبل المديرين أو المعلمين أو التلاميذ لأن الضعف في العلاقة بين المقوم والمقوم ستؤثر بلا شك على دقة النتائج وسلامتها.
4. الصبر والقدرة على التحمل.
5. الموضوعية والحياد في تصميم التقويم وفي عرض النتائج.
6. قيام أخصائي التقويم بتعريف الأطراف المعنية بتوجهاته وقيمه، وأن يوقع عقد الاتفاق معهم ويلتزم بتنفيذ بنوده.
7. يجب أن يصمم التقويم ويطبق بطريقة تضمن احترام وحماية حقوق من يطبق عليهم التقويم ومن لهم منفعة منه.
8. يجب أن يكون التقويم كاملاً وعادلاً في فحص وتسجيل كل جوانب القوة والضعف في البرنامج المقوم، وذلك لتعزيز جوانب القوة، وتذليل جوانب الضعف.
9. الاحترام- ويقصد به توازن السلطة بين الشخص القائم بعملية التقويم والمشاركين، وذلك باختيارهم من المتطوعين وإعلامهم بالهدف من التقويم واحترام آرائهم فيما يتعلق بالأمور التي تؤثر عليهم سلباً.
10. توخي العدالة في التعامل، أي المعالجة المتكافئة والتمثيل المتوازن والمتناسق لشرائح المجتمع المستهدف، إضافة إلى التصميم والقياس المتكافئ لأساليب التقويم المستخدمة، وإتاحة الفرصة المتكافئة للحصول على البيانات من أجل إعادة تحليلها في حالات الضرورة.

11. يجب التعامل مع صراع المصالح بطريقة مرنة وأمينة، وذلك لتجنب مقايضة عمليات التقويم ونتائجه.
12. تقديم تقرير تفصيلي ومتوازن عن نتائج التقويم، وجعل النتائج متاحة للجهة المسئولة المعنية، ومنح الفرص للآخرين ممن تعنيهم عملية التقويم من المختصين المشاركين في عمليات التقويم على التعاون المشترك.
13. أخذ موافقة أولياء الأمور أو المعلمين في حالة إشراك الصغار في الاستفتاءات أو استطلاع الرأي.
14. من حق المشترك بعملية التقويم رفض الإجابة على بعض الأسئلة التي تتطلب رأياً شخصياً.
15. احترام خصوصيات الأفراد وحقهم في الاطلاع على المعلومات، وأخبارهم بالممارسات غير الواجبة فيما يتعلق بتقويم البرامج والممارسات التربوية.
16. عدم تعريض المشاركين لأنشطة أو مواقف يمكن أن تكون ضارة بهم أو تقلل من تقديرهم لذواتهم، والتدخل في أمورهم، وحرمان بعضهم من مزايا معينة.
17. عدم تحميل المشاركين في تقويم البرامج والنشاطات أية تكاليف تنتج عن مشاركتهم كالسفر أو أجور البريد أو ما شابه ذلك.
18. الحفاظ على سرية المعلومات التي يقدمها المشاركون حول تقويم برامج أو نشاطات معينة.
19. يجب أن يعكس تحديد مصادر التقويم ومصروفاته إجراءات تتمتع بالمسؤولية والحس الأخلاقي والرصانة والأحكام لضمان كون المصروفات مناسبة وبطريقة يعتمد عليها.
20. للفرد المشترك الحق في معرفة أهداف التقويم قبل أو بعد المشاركة.

مراجع الفصل الثالث

- إبراهيم، فراس (2005) **طرق التدريس ووسائله وتقنياته**، الاردن: دار أسامة.
- أبو الهيجاء، فؤاد (2006) **أساليب طرق تدريس اللغة العربية**، الاردن: دار المناهج.
- أبو صالح، محب الدين أحمد (1991) **أساسيات طرق التدريس العامة**، ط2، السعودية: دار الهدى للنشر والتوزيع.
- بطانية، رزق فايز (2006) **المناهج التربوية**، الاردن: عالم الكتب الحديث.
- الجاسر، عفاف (2002) **برنامج تنمية كفايات إدارة الصف لدى المعلم والمعلمة**، السعودية: العبيكان.
- الحريري، رافدة (2008) **التقويم التربوي**، الاردن:دار المناهج.
- حمدان، محمد زياد (1984) **أساليب التدريس**، مصر: دار النهضة العربية.
- الخوالدة، محمد (2009) **أسس بناء المناهج التربوية**، الاردن: دار المسيرة
- الدليمي، طه علي والهاشمي، عبد الرحمن (2008) **المناهج بين التقليد والتجديد**، الاردن: دار أسامة.
- سعادة، جودت أحمد وإبراهيم، عبد الله محمد (2010) **المنهج المدرسي المعاصر**، ط 5، الاردن: دار الفكر.
- السلامي، جاسم محمد (2003) **تقويم الأداء لمعلمي أدب الأطفال في ضوء الكفايات التعليمية**، الاردن: دار المناهج.
- سليم، محمد صابر ومنيا، فايز مراد وشحاته، حسن سيد وسليمان، يحيى عطية وعفيفي، يسرى وفراج، محسن حامد (2006) **بناء المناهج وتخطيطها**، الاردن: دار الفكر.
- الشاطر، جمال محمد (2005) **أساسيات التربية والتعليم الفعال**، الاردن: دار أسامة.

- صبري، ماهر إسماعيل (2006) **المناهج ومنظومة التعليم**، السعودية: مكتبة الرشد.
- عبد الحليم، أحمد المهدي وطعيمة رشد أحمد والناقة، محمود كامل والمفتي، محمد أحمين ومدكور، علي أحمد وسرور، عايدة عبد الحميد وإسماعيل، الغريب زاهر والسبحي، عبد الحي والشيخ سليمان الخضري والوكيل، حلمي أحمد والجزار، عبد اللطيف والسيد علي، محمد والعدل، بدر محمد (2011) **المنهج المدرسي المعاصر**، الاردن: دار المسيرة.
- عطية، محسن علي (2008) **الجودة الشاملة والمنهج**، الاردن: دار المناهج.
- عطية، محسن علي (2009) **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**، الاردن: دار المناهج.
- علام، صلاح الدين (2003) **التقويم التربوي المؤسسي**، مصر: دار الفكر العربي.
- علي، محمد السيد (2000) علم المناهج، القاهرة: دار الفكر العربي.
- فيفر، ايزابيل ودنلاب، جين (2001) **الإشراف التربوي على المعلمين** (محمد عيد ديراني، مترجم) الاردن: الجامعة الأردنية.
- لبيب، رشدي و미نا، فايز مراد وهاشم، شمس الدين (1984) **المنهج منظومة لمحتوى التعليم**، مصر: دار الثقافة.
- مصطفى، صلاح عبد الحميد (2004) **المناهج الدراسية**، السعودية: دار المريخ.
- هندي، صالح وعليان، هشام ومصلح، جمال وعارف عبد الرحيم (1999) **تخطيط المنهج وتطويره**، الاردن: دار الفكر.
- الوكيل ، حلمي أحمد ومحمود، حسين بشير (2005) **الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى**، مصر: دار الفكر العربي.
- الوكيل، حلمي أحمد (2008) **تطوير المناهج**، مصر: دار الفكر العربي.
- Kissock, Craig (1999) Curriculum Planning for Social Studies Teaching, New York: John Wileg and sons.
- Webeste's Dictionary of English Language in international Edition (2004) New York: Lexicon Publication.

الفصل الرابع

الأسس الفلسفية للمنهج

الأسس التي يقوم عليها المنهج المعاصر

أولاً: الأسس الفلسفية للمنهج

ثانياً: الأسس المعرفية والثقافية للمنهج

ثالثاً: الأسس النفسية للمنهج

رابعاً: الأسس الاجتماعية والبيئية للمنهج

مراجع الفصل الرابع

الفصل الرابع

الأسس الفلسفية للمنهج

الأسس التي يقوم عليها المنهج المعاصر

يعود المعنى اللغوي لكلمة فلسفة Philosophy إلى اليونانيين القدماء الذين كانوا يطلقون عليها مصطلح Philosophia وهي كلمة مركبة من مقطعين الأول هو : فيلو (Philo) وهو مشتق من كلمة فيلوس (Philos) التي تعني الحب، والثاني مشتق من سوفس (Sophos) ويعني المعرفة والحكمة، وبذلك فإن كلمة فلسفة تعني حب الحكمة أو حب المعرفة، وهذا يعني أن الفلسفة تركز على عمليات معرفية، والشخص الحكيم هو الذي لا يتوقف عن إثارة التساؤلات ومحاولة إيجاد الحلول لها. (أبو العينين وآخرون، 2003: 19) وهناك بعض الشعوب التي عالجت قضايا فلسفية قبل اليونانيين كالمصريين القدماء الذين شغلوا بقضايا الروح والخلود والبعث والحساب ونشأة الكون، وتعدد الآلهة وتواجدها، ولكن الذي أعطى اليونانيين الشهرة، هو أنهم نظموا ووضعوا النظريات، كما أن أحفادهم المعاصرين (الأوروبيين) هم الذين سادوا العالم في القرون الأخيرة ومن ثم نشروا التراث اليوناني وعرفوا الناس به. والفلسفة هي نهج عقلي، ومحاولة إنسانية سامية، تدعو بإصرار إلى المعرفة، وتحاول قدر الإمكان النظر إلى مجمل الفكر المتحقق فعلاً من وجهة نظر نقدية واعية ومخلصة لمرتكزاته وقواعده وتحويلها إلى عناصر أولية، ثم إعادة تركيبها وفق معطيات مستجدة في الحياة لم يكن للسابقين علم بها.(ناصر، 2001: 29) ولا يمكن لأي منهج تربوي أن يبنى دون أن يستند إلى فلسفة تربوية تحدد هيكله وأهدافه، وتساهم في وضع الخطط اللازمة لتصميمه وتنفيذه، وتقويمه، وتطويره. فالفلسفة تمثل البعد النظري للإنسان في الحياة، والتربية تمثل منهج العمل لتطبيق المفاهيم النظرية في شؤون الإنسان داخل النظام الاجتماعي.(عطية،2008: 230) وتختلف الفلسفات التي توجه العمل التربوي والتي

بنيت المناهج في ظلها، ووفقاً لاختلاف الفلسفات اختلفت فلسفات التربية التي تحكم العمل التربوي وتحدد خطوطه الأساسية في المدارس، وعلى هذا الأساس اختلفت النظريات التربوية التي تحدد المبادئ التي تبنى في ضوئها وسائل وأدوات، وطرق العملية التعليمية وفي مقدمتها المناهج التربوية. وحيث إن المناهج التربوية لابد أن تستند إلى فلسفة تربوية معينة، فإنه من الطبيعي أن تشكل تطبيقات هذه الفلسفة التربوية في تلك المناهج ما يطلق عليه (فلسفة المنهج) التي تكون أساساً لبناء المنهج. ولذلك يجب أن تكون الأسس الفلسفية للمنهج مبنية على دراسة الفلسفات السائدة في الفكر الإنساني، وتحليلها للتوصل إلى الفلسفات التربوية وفلسفات المنهج في إطار كلي من هذه الفلسفات. (سليم وآخرون، 2006: 32).

ويقوم المنهج على عدة أسس في تخطيطه وبنائه، وهذه الأسس هي:

أولاً: الأسس الفلسفية للمنهج.

ثانياً: الأسس المعرفية والثقافية للمنهج .

ثالثاً: الأسس النفسية للمنهج.

رابعاً: الأسس الاجتماعية والبيئية للمنهج.

وفيما يلي نتناول كلا من هذه الأسس بالتفصيل والتوضيح:

أولاً: الأسس الفلسفية للمنهج

إن الفلسفة التي ترى أن القيم الروحية والمثل العليا حقائق خالدة، وأن الأفكار أزلية وكونية، وأن العقل الإنساني يمثل حقيقة كونية تعلي من شان العقل، وتنظر إلى التربية على اعتبارها عملية تدريب عقلي وأخلاقي عن طريق حشو الذهن بالمعرفة. أما الفلسفة التي ترى أن المادة هي الأصل في وجود الإنسان، وأن الإنسان عبارة عن مادة، وأن العقل ليس إلا وظيفة لأشكال دقيقة ومعقدة للمادة، وهو نتاج المادة وليس العكس، فإنها تهتم بالجانب العملي ولا تعترف بالجوانب الروحية للإنسان. ولذلك فإن الإختلاف بين هاتين الفلسفتين يترتب عليه اختلاف في المنهج الذي يؤسس على كل منهما، فالمنهج الذي يقوم على الفلسفة الأولى، يشدد على المادة الدراسية، ويؤكد ضرورة استيعابها من قبل المتعلم، أما المنهج الذي يقوم على أساس الفلسفة الثانية،

فإنه يركز على دور المتعلم ونشاطه العملي.(طعمية،2009: 111) ولقد تعددت وتنوعت الفلسفات الفكرية التي تؤثر في المنهج الدراسي، ومن أبرز هذه الفلسفات ما يلي:

الفلسفة المثالية Idealism Philosophy

تدور الفلسفة المثالية حول وجود حقائق وأفكار ثابتة لا تتغير أي أنها أفكار نهائية وكونية،وتقوم الفلسفة المثالية على تمجيد العقل والروح والتقليل من دور المادة، وترجع الفلسفة المثالية إلى أفلاطون (427-347 ق. م) وقد تأثرت فيها المسيحية كما وأنها فرضت نفسها على جميع المفكرين ولأكثر من ألفي عام.(أبو العينين وآخرون،2003: 295) ويرى أصحاب الفلسفة المثالية أن الإنسان خاطئ في الأصل، والأطفال كائنات تحتاج إلى تقويم، وان التقليل من العادات السيئة أمر يستحق الثواب، ويرون أن الطفولة هي مرحلة الصراع والبلوغ. والبلوغ هو مرحلة المسؤولية، ومن الممكن تهذيب الكائنات الإنسانية لكنها ليست قابلة للكمال، والفيلسوف في نظر المثاليين هو الذي يوظف عقله في عملية تجاوز مستمر لمطالب الجسد والعالم الواقعي المتغير. وينشد الحكمة والوصول بفكره إلى عالم المثل وعالم المعاني التي لا تتأثر بتغير المكان والزمان. (عريفج،2008: 69) ووفق هذه الفلسفة فإنه على المدرسة تعليم التلاميذ احترام الوطن والمجتمع المحلي، وان يكون لديهم ولاء للمثل العليا. وإن التربية ضرورة إنسانية وحتمية طبيعية، والمدرسة ضرورة لا غنى عنها تقوم بوظيفتها التربوية، حيث أن الإنسان كائن عقلي، يولد بإمكانيات واستعدادات كامنة تحتاج إلى إظهار، وان الجانب العقلي للإنسان يحتاج إلى غذاء لكي ينمو، وهذا الغذاء هو المعرفة والثقافة.(ابو العينين وآخرون،2003: 296).

ومع مرور الزمن ظهرت مذاهب متعددة في تاريخ الفلسفة المثالية، منها ما ركز على أن الإنسان جسم وعقل، وأسمى ما في الإنسان هو العقل ولابد من تدريبه، ومنها ما ركز على أن الإنسان جسم وعقل وروح وأسمى ما في الإنسان هي الروح لهذا لابد من تدريبها. وأبرز مذاهب الفلسفة المثالية ما يلي: (ناصر، 2001: 244).

1. **المثالية التقليدية Traditional Idealism**: ويطلق عليها المثالية الأفلاطونية، أو المثالية الإلهية، أو المثالية المفارقة، ومثالية أفلاطون هذه تعني أن هناك مثلاً توجد

أو صوراً للأشياء، وأن وجود هذه المثل مفارقة للأشياء وتقوم هذه المثل المفارقة في عقل إلهي عنده المثل أعلى درجة وأسماها مرتبة. ويرى أفلاطون أن الاشياء كلها ما هي إلا نسخ ناقصة لمثل أزلية كاملة، وأن الطبيعة الحقة للشيء لا توجد في الظواهر التي تقدمها الحواس، بل توجد في المثال، وبذلك فإنه لا يمكن معرفتها إلا عن طريق العقل وحده.

2. **المثالية الذاتية Subjective Idealism**: وهي المثالية اللامادية، وجاءت هذه المثالية في العصور الحديثة أي في أواخر القرن السابع عشر وعلى يد جورج باركلي (1685- 1753) وملخصها أن وجود الشيء هو إدراكه، وأن الشيء ليس له وجود مادي مستقل عن إدراكنا له ويرى براكلي أن المدركات الحسية هي وحدها السبب للمعرفة وليس العقل وحده، لأن الحواس تنقل للعقل صور المحسوسات فيضيف إليها علاقة زمانية أو مكانية، ثم يضيف المعاني الأولية في العقل التي هي سابقة لكل تجربة وهذه الفلسفة تبدأ بالروح والعقل، أما الإدراكات الحسية فهي عند باركلي مستقلة عن العقل وموجودة في العالم الخارجي.

3. **المثالية النقدية Critical Idealism**: ارتبطت هذه المثالية في العصر الحديث باسم عمانوئيل كانط (1754- 1804م) وتركز هذه المثالية على حدود العقل وعدم تخطيها، أي عدم الخوض في موضوعات فوق طاقة البشر، ولابد أن تدور الفلسفة في حدود التجربة الممكنة، بمعنى أنها تضع شروطاً أولية تجعل هذه التجربة ممكنة، والشروط العقلية الأولية يضعها العقل دون الاعتماد على التجربة، فهي تأتي عن طريق الحواس.

4. **المثالية الموضوعية Objective Idealism**: وهي المثالية المطلقة وصاحب هذه الفكرة هو الفيلسوف هيجل (1770- 1831م) الذي أكد أن الاستخدام لنظام المنطق بصورة دقيقة هو الذي يقود إلى الفكرة المطلقة، وقد توسطت مثالية هيجل بين الفلسفة الطبيعية التي تقول بأن الطبيعة مستقلة عن الذات، والمثالية الذاتية التي ربطت وجود الطبيعة بالذات. ويرى هيجل وجود عقل مطلق في الطبيعة، وأن تطور الطبيعة وحركتها خاضعان لهذا المطلق الذي تختلط حركته بحركتها، إلى

درجة تصبح فيه حركته مصدراً لحركة الطبيعة. أي أن الفكر والطبيعة مظهران لهذا المطلق.

الفلسفة المثالية والتربية

لقد ترتبت على هذه الفلسفة العديد من التوجهات في مجال التربية والتعليم نوردها فيما يلي : (عريفج، 2008: 72) و (أبو العينين وآخرون، 2003: 297) و(ناصر، 2001: 247)

أ. ترى الفلسفة المثالية أن المدرسة ضرورة لابد من قيامها بوظيفتها التربوية، بسبب طبيعة الإنسان العقلية أو الروحية أو الثقافية، وطبيعته الاجتماعية، وكونه يولد بإمكانات واستعدادات كامنة تحتاج إلى إظهار.

ب. وضع منهج تتراكم فيه المعارف ولا يتغير، يضعه المفكرون ولا يؤخذ فيه اعتبار الفروقات الفردية بين المتعلمين، وكذلك عدم النظر إلى الاختلاف في الميول والرغبات والحاجات فيما بينهم.

ج. التربية المثالية فردية، أي أنها معنية بالفرد دون المجتمع.

د. طرق التدريس تقوم على التلقين والمحاضرات، وتكشف الإمتحانات عن هدف تربوي واحد هو تذكر المعارف واسترجاعها، دون الاهتمام بالتحليل والتركيب والتقويم والتطبيق.

ه. إهمال الوسائل التعليمية، فالتركيز يقوم على النشاط العقلي الخالص، والتشكيك بقيمة الحواس كمصادر للمعرفة يقلل من أهمية استخدام الوسائل.

و. إحاطة المتعلم بالمثل العليا الصالحة، وغرس فكرة الخير والشر في ذهنه لكي ينمو على حب ما يجب أن يحبه، وكره ما ينبغي عليه أن يكرهه، واحترامه للقيم الروحية.

ز. رفع مكانة الشخصية الإنسانية وتحقيق كمال الذات.

ح. المعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية، والمتعلم ليس سوى متلق سلبي في حالة كاملة من التبعية للمعلم والاعتماد عليه.

ط. لايوجد أي نظام إرشادي أو توجيهي في المدرسة المثالية أو خدمات طلابية لأن المثاليين لا يراعون مسألة الفروقات الفردية أو اختلاف الميول والحاجات بين التلاميذ.

ي. الفلسفة المثالية لا تميل إلى ترك المتعلمين أحراراً ليختاروا طريقهم في الحياة وما يتعلمون فيها. فالمدرسة يجب أن تعطي شيئاً ايجابياً لتلاميذها، وتكسبهم معلومات كافية وثيقة الصلة بالمشكلات التي سيواجهونها، ومعارف كافية عن العلم والاخلاق والمجتمع، وتسليح عقول التلاميذ بعادة التفكير الدقيق والجاد.

ك. ترى الفلسفة المثالية أنه لابد وأن يكون هناك قدر مناسب من الضبط والنظام بالنسبة لعمل المدرسة بصفة عامة، وبالنسبة للمتعلم بصفة خاصة.

ل. لا تهتم المدرسة الموجهة بالنظرة المثالية كثيراً بالمعززات، ولا تستنكر العقاب البدني لأن التعليم يخاطب العقل، والفصل قائم عند المثاليين بين العقل والجسد.

م. حصر عمليات التعليم والتعلم داخل حجرات الدراسة وبيئة المدرسة في معزل عن البيئة الخارجية، ونادراً ما يقوم التلاميذ بالرحلات والزيارات العلمية التي هي في نظر المثاليين لامنهجية.

التطبيقات التربوية للفلسفة المثالية

- المعلم: المعلم هو محور العملية التعليمية ويحتل مكانة عظيمة وفقاً لهذه الفلسفة، ولذلك فإنه ينبغي أن يتصف بالأخلاق الفاضلة والسيرة الحسنة، وأن يكون حاصلاً على مؤهل عالٍ، وأن يتسم بالحكمة وبعد النظر، وأن يكون القدوة الحسنة لتلاميذه، وأن يتسم بشخصية جذابة، ومن الضروري أن يكون قادراً على توصيل المعلومات والمعارف لتلاميذه.

- التلميذ: دوره في عملية التعليم والتعلم سلبي، فهو متلق فقط، وعليه أن يكون مطيعاً منفذاً لأوامر معلميه دون اعتراض. والتلميذ الذي يرسب في المواد عليه إعادتها. والتلاميذ يتلقون جميعاً نفس المقرر، ويقومون بحل نفس الواجبات، ويقدم لهم الامتحان بشكل موحد وعليهم جميعاً أن يجيبوا على أسئلة الامتحان خلال زمن محدد. كما أن علاقتهم بمعلمهم تتسم بالرسمية. والتلميذ في ظل

المثالية ليس حراً في تقديم أفكاره أو مبادراته أو إجاباته، لكنه مقيد في ذلك، وليس له الحق في تقديم أي تعليق إلا إذا طلب المعلم منه ذلك.

- المنهج: يركز المنهج في ضوء الفلسفة المثالية على تنمية الذات وتنمية الاتجاهات والانفعالات. والمنهج يعتبر الأدب والعلوم الكلاسيكية والتاريخ والفلسفة عناصر رئيسية فيه، وغاية المنهج تقديم الثقافة وعرض إرادة القوة العظمى دون اعتبار كما يساعد الفرد على الرقي، ومحور المنهج هو القواعد، والبلاغة والمنطق، والاهتمام بالرياضيات إذا كان هدفها تربية العقل. مع استخدام النوادي المدرسية والنشاطات الصفية.(ناصر، 2001: 250)
- طرق التدريس: تستخدم الطريقة الإلقائية في التدريس لنقل المعلومات وحشو أذهان التلاميذ بالمعارف والعلوم، والتركيز على الحفظ وتقديم الأمثلة والشواهد، مع عدم النظر إلى الفروق الفردية بين التلاميذ، وقد يلجأ المعلم إلى معاقبة التلميذ بدنياً في حالة عدم استيعابه وحفظه للمعلومات التي طلبت منه مسبقاً، وذلك لاعتقاد المثاليين بأن الإصلاح يعتمد على درجة العقوبة.
- التقويم: يتم تقويم التلاميذ من خلال تقديمهم لامتحانات رسمية يضعها المعلم أو تضعها إحدى الجهات الخارجية كإدارة التعليم، وتقاس قدرة التلاميذ ودرجات ذكائهم على ما قدموه من إجابات في الامتحان.

الفلسفة الواقعية Realism Philosoph

ترى هذه الفلسفة بأن أساس الحقائق مصدره الواقع، أي العالم الذي نعيش فيه، من خلال تفاعل الأفراد مع هذا العالم في الخبرات اليومية. وتعتمد الواقعية على مبدأ الإيمان بالحقائق الخالدة الثابتة التي لا تقبل التغيير أو التبديل، مهما اختلفت الظروف. وهذه الحقائق يمكن أن يتوصل إليها الأفراد باتباع الطرق العلمية، ومن خلال تجربة.(أبو العينين وآخرون، 2003: 310) وظهرت هذه الفلسفة على يد أرسطو (322-384 ق.م) الذي يعتبر أباً للواقعية، ومن ثم تطورت على يد جون لوك الفيلسوف الانجليزي (1632-1704م) الذي كان يرى أن الإنسان يولد بدون أفكار، وان عقله عبارة عن صفحة بيضاء تكتب عليه التجربة كل ما يصل إليه من معرفة،

فالمعارف كلها موجودة في عالم الطبيعة ومن الممكن أن يصل إليها الإنسان عن طريق الأسلوب العلمي والملاحظات المنطقية.(ناصر،2004: 115) ويرى أصحاب الفلسفة الواقعية أن التربية يجب أن تكون واحدة لجميع أعضاء المجتمع، ولقد أتجه أرسطو في فلسفته الواقعية تلك إلى المنهج الاستدلالي القياسي الذي ينتقل من مقدمة كبرى تدور حول قاعدة عامة إلى كل ما يمكن أن تنطبق عليه هذه القاعدة من جزئيات، ولقد قام المحدثون في هذه الفلسفة إلى اتباع منهج الاستقراء الذي نقلهم من الحالات الخاصة إلى المبدأ العام الذي تشترك فيه هذه الحالات. (عريفج،2008: 73) وتهدف التربية الواقعية إلى مساعدة الإنسان ليتكيف مع بيئته، وتتبع في التربية الواقعية طرق التدريس التي تخضع لمبدأ المثير والاستجابة، كما أنها تهتم بتدريب الفرد على التفكير وتهتم أيضاً بالنواحي العقلية والمنطقية الإنسانية. والمعلم في التربية الواقعية يجب أن يكون متمكناً من مادته التي يدرسها، وان ينقل للتلاميذ ما يراه صحيحاً من الحقائق الحياتية. والتربية الواقعية تؤمن بالتغيير ولكن بشكل محدود، فالتغيير يتم على أساس اكتشاف حقائق وقوانين جديدة مكملة للحقائق والقوانين السابقة وغير مخالفة لها.(أبو العينين وآخرون،2003: 311) ويتسم المنهج في التربية الواقعية بتراكم المعارف المتصلة بحقائق العالم الطبيعي والاجتماعي والثقافي. وتقوم الفلسفة الواقعية على عدة مبادئ هي: (ابو العينين وآخرون، 2003: 311) و (عريفج،2008: 75).

أ. أن الإنسان يمكنه الوصول إلى الحقائق النهائية المطلقة، ويمكنه أن يعلم الآخرين هذه الحقائق ويتمثل جوهر الطبيعة الإنسانية في خاصتي النطق والتفكير، ومن ثم فإن الإنسان يستطيع استخدام تفكيره ليصل إلى الحقائق، ومعرفة العالم الذي يعيش فيه، حيث يشتمل الكون على العناصر الجوهرية، التي لا تختلف باختلاف الأشخاص أو الزمان أو المكان، ويشتمل على العناصر العرضية المتغيرة، التي تختلف باختلاف الناس، وعن طريق التفكير يمكن أن يفهم الناس هذا العالم.

ب. تنظر الواقعية إلى المجتمع على أساس وجود عالم واقعي موجود وثابت لا دور للإنسان في صنعه، وأن وجود هذا العالم يمكن أن يعرفه الإنسان بواسطة العقل، وتعتبر المعرفة مرشداً لسلوكه سواء أكان سلوكاً فردياً أو اجتماعياً.

ج. أن أسرار هذا الكون ستتكشف أكثر فأكثر بتزايد المعارف العلمية التي تصل إلينا بالمحاكمة العقلية للمعلومات المستمدة من الملاحظات والتجارب، مادامت هذه الأسرار ليست بعيدة المنال، فهي قائمة في عالم الواقع، وأن الجهل ببعض هذه الأسرار لا يعني استحالة الكشف عنها، وإنما يعني أننا لم نتمكن بعد من استثمار أدوات المعرفة الموجودة لدينا في كشف خباياها، والتي ستصبح في يوم ما مفهومة لدينا لا سيما وأنها جزء من واقعنا الذي نعيش فيه.

د. إيمان الواقعية بأزلية الحقائق وثباتها، فعلى الإنسان أن يكتشف القيم الموجودة عن طريق الموضوعية في تصوره وسلوكه، لأن القيم تنشأ في العادات والتقاليد، إما بالضغط الاجتماعي وإما بالدفع الذاتي بناء على قوة نتائجها الطبيعية، بمعنى أن الإنسان يجب أن يتبع الأخلاق الموروثة عن طريق التراث الاجتماعي.

ه. أن وظيفة التربية هي مساعدة الفرد على التكيف مع الواقع والمجتمع، وذلك بتزويده بالمعارف والمهارات العلمية والثقافية والاجتماعية المتراكمة واللازمة لتوجيه حياته بطريقة تنسجم مع المطالب التي يفرضها الواقع.

تطور الفلسفة الواقعية

أ. **الواقعية الكلاسيكية Classical Realism**: ويطلق عليها أحياناً – الواقعية الإنسانية- وهي واقعية أرسطو، الذي يرى أن العالم الخارجي موجود بالفعل حتى وإن كان بعيداً عن إدراكنا الحسي، وأنه موجود بالهيئة ذاتها عندما يقع عليه إدراكنا، وتؤمن الواقعية الكلاسيكية بمدركات الحس بشكل كبير. والإنسان عند أرسطو له طبيعة نباتية، فهو ينمو ويتكاثر ويموت، وله طبيعة حيوانية يحس ويتحرك، وله غرائز وله طبيعة عاقلة تميزه بالعقل بنوعيه، (العقل العملي) الذي يتعامل مع المستويين الأولين من مستويات النفس أو النشاط الإنساني، وهي النباتي والحيواني، فيعمل على كبح جماح الشهوات، ويوجه الإنسان في مجال السلوك والأخلاقيات. (والعقل النظري) الذي يعمل على الوصول إلى المعارف والتأمل في طبيعة الأفكار والأشياء. (ناصر، 2001: 254).

ب. **الواقعية النقدية Critical Realism**: ترى هذه الواقعية أن الحس يدرك حقائق الأشياء، وهذه الحقائق يتم فحصها في ضوء قوانين العلوم الطبيعية، فالمادة في نظر

هذه العلوم شيء حقيقي له وجود عيني خارجي، ولكن الصور التي تدركها الحواس ليست سوى أشياء من عمل الذهن.

ج. الواقعية الجديدة New Realism: اهتمت الواقعية الجديدة بتحليل العلاقة التي تربط بين الذات العارفة وموضوعها، ورفضت التسليم بما رأته الواقعية التقليدية من وجود وسيط بين الشيء المدرك والذات العارفة، لأن الإدراك في نظر الواقعية الجديدة يقع مباشرة وبغير وسيط، مما يجعل معرفتنا للشيء الخارجي صورة مطابقة لحقيقته في الواقع.(المرجع السابق: 256).

توجهات التربية في ضوء الفلسفة الواقعية:

أ. وضع منهج تتراكم فيه المعارف ولا يطرأ عليه أي تغيير ما عدا الإضافات التي تتطلبها الاكتشافات الجديدة، وتدور محاور هذا المنهج حول المعارف المتصلة بحقائق العالم الطبيعي والاجتماعي والثقافي.(عريفج، 2008: 76).

ب. التربية غير النظامية مكانها محدود، وهي خاضعة لما تخضع له التربية النظامية، من تخطيط لها من قبل الجهات العليا في المدرسة، لكنها تهتم بالفروقات الفردية، ومع ذلك فإن اهتمامها الأساسي يتركز حول المعرفة وحشو أذهان التلاميذ بالقوانين والحقائق والنظريات.

ج. أن الدرس في المدرسة الواقعية يتم اختياره بمواصفات تكفل الإعداد العلمي المتميز في حصل التخصص، والإعداد المسلكي الذي يضمن قدرته على تنظيم عملية التعليم بشكل يسعى إلى تحقيق أكبر عائد معرفي على المتعلم.

د. التربية العقلية في ضوء الفلسفة الواقعية غاية في حد ذاتها ووسيلة لإدراك كل شيء وتعليله، عن طريق التدريب السليم على التفكير، وتتسم المادة الدراسية بأنها وصفية ومنطقية التنظيم، وعلى المعلمين أن يبدعوا في تدريسهم بالواقع المحسوس، وينتقلوا منه إلى المادة المجردة.(أبو العينين وآخرون، 2003: 312).

ه. العمل التعليمي في المدرسة منوط بالمعلمين كل حسب اختصاصه، وليس لغير المختصين أي دور في المجال التعليمي، كما أنه ليس لديهم أي دور في تخطيط المنهج.(المرجع السابق: 77)

و. يفضل الواقعيون أن تكون مدرستهم في مكان مستقل ومعدة للأغراض التعليمية بعيداً عن كل ما يشتت أفكار التلاميذ.(المرجع السابق).

ز. لم تهمل المدرسة الواقعية النشاطات اللاصفية، لكنها لا تعتبرها جزءاً من المنهج.

التطبيقات التربوية على الفلسفة الواقعية (ناصر، 2001: 260)

أ. المعلم: على المعلم أن يزود التلاميذ بالمعرفة الواقعية، ويعرض لهم المنهج العلمي بطريقة موضوعية بعيداً عن الذاتية الشخصية، ويطالب المعلم في ظل الفلسفة الواقعية أن يكون متعاوناً مع تلاميذه يقدم لهم المساعدة، ويعلمهم الاعتماد على النفس. والواقعية ترى أن مفتاح التربية بيد المعلم باعتباره ناقلاً للتراث الثقافي، والمعلم هو الذي يقرر المادة التي يجب أن يدرسها في حجرة الدراسة.

ب. المتعلم: الواقعية تركز على الموضوعات الدراسية أكثر من تركيزها على التلميذ، فهي لا تهتم برغباته وميوله، وتنادي بأن يكون التلميذ متسامحاً ومتوافقاً توافقاً جيداً، وأن يكون منسجماً عقلياً وجسمياً مع البيئة المادية والثقافية، لكنها لا تقلل من أهمية إبداع التلميذ كفرد باعتبارها إفصاحاً عن القوة الإبداعية الشاملة.

ج. المنهج: تركز الواقعية على أن تكون المادة الدراسية هي المحور الرئيسي في التربية، وتؤكد على أهمية انتقاء المادة الدراسية التي تعطي أفضل النتائج للتلاميذ، مع ضرورة التنويع بالمواد الدراسية بحيث تغطي جميع المطالب الاجتماعية وغيرها، وبما يتناسب مع الواقع البيئي الذي يعيشه التلاميذ. وتركز الواقعية على ضرورة أن يكون المنهج مشتملاً على وقائع الحياة وعلى الموضوعات التي تقع ضمن نطاق العلوم الطبيعية. والأدب ليس له مكاناً مهماً عند الواقعيين وكذلك الفنون كالرسم والموسيقى، كما أنه ليس للعلوم السلوكية مثل علم النفس وعلم الاجتماع وعلم الإنسان أي مكان في المنهج الواقعي.

د. طرق التدريس: طرق التدريس في ضوء الواقعية مجردة من أي أثر لشخصية المعلم والتلميذ، فهي طرق لا تسمح إلا للحقائق لأن تتكلم بنفسها، بعيداً عن الآراء الشخصية حول المواضيع التي يفترض أن يقدمها المعلم كما هي دون أي زيادة من جانبه، والحقائق يجب أن تصنف بشكل منطقي، أي من البسيط إلى المركب ومن السهل إلى الصعب ومن الجزء إلى الكل.

الفلسفة الطبيعية Naturalism Philosophy

الفلسفة الطبيعية مذهب فلسفي قديم يرجع إلى بدايات تأسيس الفلسفة اليونانية، وكانت هذه الفلسفة تدور حول تفسير الطبيعة بالاعتماد على مبدأ طبيعي واحد، وكان الهدف في ذلك رد الكثرة والتنوع في الطبيعة إلى مبدأ طبيعي واحد، كالماء عند طاليس، والهواء عند انكسيمانس، والنار عند هرقليطس. ثم ظهرت المدرسة الطبيعية الثانية لتفسر الطبيعة اعتماداً على أكثر من مبدأ طبيعي واحد. وبعد حقبة من الزمن اطلع فلاسفة القرن الثامن عشر على الفلسفات السابقة وعلى رأسهم جان جاك روسو (1712- 1771م) ورأوا أن الطبيعة خيرة وأن كل شيء يظل سليماً مادام في يد الطبيعة، ولكن يلحقه الدمار إذا امتدت إليه يد الإنسان. (ناصر، 2001: 300) والفلسفة الطبيعية ترى أن طبيعة الإنسان تنمو وتتطور حسب قوانين ثابتة مشابهة للقوانين التي تحكم الظواهر الطبيعية، ولذلك فإن الطفل مزود بالاستعدادات للتعلم التي تسمح له بأن يكتسب الخبرة بالممارسة والمعاناة في العالم الطبيعي،واهتم روسو بالتعليم عن طريق الحواس على اعتبار أن الحواس هي مصادر للتعلم وتنمية الفكر، ولم يأبه روسو بالتربية النظرية فقد كان يحاول أن يعزل الشخصية التي وردت في كتابه(أميل) والتي أشار إليها باسم (أميل) أن يعزلها عن المجتمع، كما أنه لم يهتم بنقل التراث الاجتماعي والثقافي وخبرات الناس المتراكمة على مر العصور، ولم يعط وزناً للخبرات غير المباشرة التي تمثل القدر الأكبر من محتوى المنهج المدرسي عادة، وهكذا نجد أن روسو قد بالغ في العناية بفردية الطفل وتجاهل الثقافة والقيم والعادات التي تكسب الفرد طابعه الاجتماعي الذي يميزه عن غيره، والسبب في ذلك هو إصرار روسو على تحرير الأطفال من أساليب التنشئة الاجتماعية التقليدية وتركهم يعيشون في أحضان الطبيعة. (عريفج، 2008: 79) والتربية من وجهة نظر الفلسفة الطبيعية تعني الحياة الحاضرة وليست حياة المستقبل، وترى هذه الفلسفة أن التربية تتم في ضوء الطبيعة، ويتأسس المجتمع على أساس الحقوق الفردية، فالتربية تسيرها قوانين الطبيعة لإرادة المجتمع، والفلسفة الطبيعية تنادي بالاهتمام بالعقل والجسم معاً وتنميتهما بشكل متوازن، وهدف التربية في ضوء هذه الفلسفة هو تحرير طاقات المتعلمين الطبيعية من القيود المفروضة على أنشطتهم وتنمية التلقائية لديهم، والاعتماد على

النشاط الذاتي لتحصيل المعرفة. (عطية، 2009: 123) ولقد قدم روسو من خلال كتابه (أميل) نقلة نوعية في تطور الفكر التربوي، إذ جعل الطفل مركزاً لاهتمامات التربية بعد أن كان المربون قبله يجعلون المجتمع محور اهتمامهم، ولذلك جعل روسو الطفل بما ينفرد به من خصائص مختلفاً تماماً عن الراشد، كائناً يحمل طبيعة بعينها ينبغي على التربية احترامها، والتعامل معه على أنه طفل وليس رجلاً صغيراً.(اليماني، 2004: 82) ولقد اهتم روسو بميول الأطفال على اعتبار أن التعلم عملية طبيعية الغرض منها مساعدة الفرد وتشجيعه على النمو، وأن الاستفادة من الميول أمر يساعد على تعلم الأطفال، وأبرز روسو أهمية التدرج في التعلم وأهمية مدى النضج في تعرض المتعلم لما يراه ولما يريده من طرق وتجارب أثناء تعلمه. وركز روسو على أهمية الجانب الوجداني في عملية التعلم، إذ رأى أن تنمية الشخصية لا تقتصر على الجانب الفكري فقط، بل لابد أن ترتبط أيضاً بما يجعل المشاعر والوجدان ينموان نمواً سليماً يمكن الفرد من التصرف الصحيح في المواقف الحياتية المختلفة.(المرجع السابق: 87) واهتم روسو بقيمة العمل اليدوي من أجل تعليم المتعلم احترام العمل اليدوي، وهذا ما تنادي به الاتجاهات التربوية المعاصرة والتي تؤكد على أهمية الجانب العملي والتطبيقي إلى جانب النظري، والاهتمام بالعمل واعتباره جانب مهم من جوانب المنهج. وتشدد الفلسفة الطبيعية على إعداد المناهج بشكل تدريجي من المادي إلى المحسوس ومن المحسوس إلى المعنوي المجرد وفقاً لمراحل المتعلمين وتطورهم، كما اهتم المنهج في ضوء هذه الفلسفة على تشجيع المتعلمين على التعبير عن أفكارهم بحرية وإعطائهم الفرصة الكافية للملاحظة والبحث والاستدلال العلمي، بالإضافة إلى احتواء المنهج على الخبرات والأنشطة التي تطور القدرات العقلية والجسمية بشكل متوازن.(عطية، 2009: 125) ويشدد المنهج في ضوء الفلسفة الطبيعية على النشاطات الحرة للمتعلم، وتشجيعه على اكتشاف الأشياء بنفسه.

التطبيقات التربوية على الفلسفة الطبيعية (طعيمة، 2009: 124)

أ. المعلم: يتحدد موقف المعلم في ضوء الفلسفة الطبيعية بأن يكون شاهداً محايداً لأن المصدر الوحيد للمعرفة هو تجربة التلميذ، ولا يجوز له أن يتدخل في تربية التلميذ الذي يعتبر تلميذ الطبيعة إلا عندما يجد أن التلميذ في خطر، عندها يحق

له أن ينبهه، وعلى المعلم أن يكون حكيماً في وضع العلاقة بينه وبين المتعلم، وأن يهتم بميول التلاميذ، ويهيئ لهم الفرص التي تساعدهم على تنمية الطبيعة الخيرة لديهم. وعلى المعلم أن يتحاشى تصنيف التلاميذ بشكل استفزازي مثل: أذكياء وأغبياء، لأن مثل هذه الأحكام قد تكون في الغالب غير صحيحة.

ب. المتعلم: يمثل المتعلم محور العملية التربوية، وترى الفلسفة الطبيعية أن التربية وسيلة لخلق المتعلم، ومتطلبات خلق المتعلم هي وضع التراث الإنساني في متناوله لتسهيل حصوله على الخبرات، والمتعلم في ضوء الفلسفة الطبيعية يجب أن ينشأ حراً وأن تهيأ له فرصة الإطلاع على ما حوله، والتعلم من الطبيعة والاعتماد في تعليمه على المحسوسات.

ج. طرق التدريس: تدور طرق التدريس حول إثارة حاجات طبيعية يشعر بها الطفل فيسعى إلى إشباعها بنشاط محسوس، وتكون وظيفة المعلم توجيه النمو الطبيعي للطفل من خلال إثارة الحاجات الطبيعية، وطرق التدريس تشجع النشاط الذاتي للطفل ومحاولته لاكتشاف الأشياء بنفسه بعيداً عن تأثير سلطة الآخرين، والاهتمام بفردية الطفل وعدم إخضاعه إلى إرادة المجتمع، وذلك لاعتبار ميول الطفل وحاجاته أسمى من حاجات المجتمع.

د. المنهج: يقدم محتوى المنهج بناء على الفلسفة الطبيعية بشكل متدرج، ويشجع المنهج التلاميذ على التعبير عن أفكارهم بكل حرية، وعلى البحث والاستكشاف، وممارسة الأنشطة المختلفة التي تزيد من حصيلة التلميذ وتطور قدراته العقلية والجسمية.

الفلسفة البراجماتية Pragmatism Philosophy

ظهرت الفلسفة البراجماتية في القرن العشرين، والاتجاه البراجماتي يعني تحويل النظر بعيداً عن الأشياء الأولية والمبادئ والقوانين والحتميات المسلم بها، وتوجيه النظر نحو الأشياء الأخيرة، أي النتائج والآثار. (أبو العينين وآخرون، 2003: 315) فأصحاب الفلسفة البراجماتية وعلى رأسهم جوي ديوي يرون بأن أية قيمة أو مبدأ أو عقيدة فلسفية يجب أن تعتمد على الأثر العملي لها. ولذلك يطلق على الفلسفة

البراجماتية أحياناً الفلسفة العملية – أو النفعية– أو الإجرائية– أو الوظيفية– أو التجريبية. واصل البراجماتية مشتق من الكلمة اليونانية (Pragma) ومعناها العمل، ويرى أصحاب هذه الفلسفة أن الطبيعة الإنسانية مرنة ووظيفية وان الحقيقة يمكن معرفتها من خلال النتائج التجريبية عندما توضح في موقف عملي فعلي، والإنسان في نظر البراجماتية هو نتاج تفاعل البيئة الطبيعية مع البيئة الإجتماعية، كما تؤمن هذه الفلسفة بأن العملية التربوية لا تنتهي بتخرج الفرد من المدرسة أو من أية مؤسسة تربوية أخرى، بل أنها عملية مستمرة، فالمجتمع دائم التغير والتطور والنمو. ومن هذا المنطلق نجد أن البراجماتية هي فلسفة التغيير الدائم والتطوير المستمر. (ناصر، 2004: 336) والبراجماتية تنظر للإنسان ككل، ولذلك فهي تنادي بضرورة تعدد المجالات في التربية كالناحية الجمالية والدينية والعقلية والخلقية، كما أنها تهتم بضرورة تنوع الوسائل المتاحة لتحقيق الأهداف التربوية. والعناية بالفروق الفردية وتنادي بأهمية التركيز على منهج حل المشكلات لمساعدة التلميذ في التعامل مع المواقف الحياتية المختلفة.

ويعد (جون ديوي)(1859–1952) الفيلسوف البراجماتي الأكثر شهرة لجعله هذه الفلسفة نظرية للتربية، إذ أنه رفض تماماً فكرة الفصل بين الجسم والعقل. ويرى ديوي أن الفلسفة هي النظرية العامة للتربية، وقد حرر طاقات الأفراد من عقالها، إذ كانت توجهاته بمثابة ثورة في الميدان التربوي نقلت المتعلم من دور التابع إلى دور الفاعل، ومن دور المتلقي إلى دور صانع المعرفة، بحيث أصبح المتعلم نفسه محور العملية التعليمية، واستعداداته ورغباته وميوله هي الأساس المهم الذي يبنى عليه المنهج التربوي، والتعلم يقوم على العمل والنشاط، وترى هذه الفلسفة أن الحياة في المدرسة ليست منعزلة عن الحياة خارجها، وأسوار المدرسة مفتوحة على مؤسسات المجتمع الأخرى. والمناهج المدرسية ليست مستقرة، وإنما تتغير بشكل يلبي مطالب المتعلم من جهة، والتغيرات من الواقع الاجتماعي ومطالب تطور المجتمع من جهة أخرى، وأن الأنشطة اللاصفية جزء هام من المنهج بل إنها من صميم المنهج. (عريفج، 2008: 92) وترفض الفلسفة البرجماتية التعليم عن طريق التلقين، بل على النشاط والعمل. وينادي المذهب البراجماتي (النفعي) بأن قيمة أية عقيدة فلسفية يجب

أن تعتمد على الأثر العملي لها، وعلى هذا الأساس وضع النفعيون أي البراجماتيون النشاط العملي في المرتبة الأولى، والنشاط الفكري في المرتبة الثانية، ويرى ديوي أن الفلسفة يجب أن تسمى باسم المشاكل التي تبحث فيها، وأن تلك المشاكل نشأت نتيجة صعوبة الحياة الإجتماعية، فهناك مشاكل العقل والمادة والجسم والروح، والإنسان والطبيعة الفيزيائية والفروق الاجتماعية والفطرية، أو المعرفة والتطبيق. وأن كل شيء في تغير مستمر، فمن المستحيل على الإنسان أن يصل إلى حقيقة ثابتة لا تتغير في حدود العالم الذي يعيش فيه. (أبو العينين وآخرون، 2003: 316) وهذا يتفق تماماً مع التوجهات الحديثة للفكر التربوي التي تنادي بضرورة استمرارية التغيير لأجل التحديث والتطوير. والبراجماتية تنادي وبشدة بالمشاركة في الخبرة، أي الديمقراطية التي تعني المشاركة بالآراء والأفكار والخبرات بالإضافة إلى تحرير العقل واستقلاله ليتمكن من أداء وظائفه بشكل سليم.

مبادئ البراجماتية

الفلسفة البراجماتية والتي يطلق عليها أحياناً الفلسفة العملية أو النفعية، أو الإجرائية أو الأدائية أو الوظيفية أو التجريبية تشتمل على العديد من المبادئ والتي نوردها فيما يلي: (ناصر، 2001: 341).

أ. يستحيل على الإنسان الوصول إلى حقيقة ثابتة لا تتغير في حدود العالم الذي نعيش فيه.

ب. الطريقة العملية هي أفضل الطرق في اختبار الأفكار.

ج. الخبرة أداة للاتصال والربط بين الفكر والعمل، والخبرة الذاتية للفرد وسيلة لمعرفة العالم الخارجي والتعامل معه.

د. الديمقراطية تمثل أسلوب حياة وطريقة عمل، وهي خاضعة للعمل.

ه. لابد أن تكون الحرية مقيدة وليست مطلقة.

و. الذات هي رمز سلوكي من نتاج موقف اجتماعي، ويتوقف استمرارها على استمرار الموقف الاجتماعي.

ز. تأخذ البراجماتية بمعيار المنفعة.

التطبيقات التربوية على الفلسفة البراجماتية

أ. المعلم: المعلم البراجماتي يبنى المواقف التعليمية حول مشكلات وموضوعات معينة ذات أهمية للتلاميذ، تقودهم إلى فهم أفضل لبيئتهم ولغتهم، والمعلم لا يصب المعلومات في عقول التلاميذ، وإنما يعلمهم وفق احتياجاتهم واهتماماتهم ومشكلاتهم.(اليماني، 2004: 97) والمعلم في ظل البراجماتية ينمي الاتجاه التجريبي ويهتم بالحرية أكثر من اهتمامه بالنظام، ولا يتبع الكتاب المقرر في التدريس، وإنما يقترح مشكلات ويحفز التلاميذ على حلها.

ب. المتعلم: التلميذ هو المحور الأساسي من نشاط الاتجاهات النظرية والمكتسبة، وإن نشاطه أساس كل تدريس، وإن ما يفعله المعلم هو توجيه التلاميذ إلى التعلم الذاتي، وغرس حب الاستطلاع لديهم، وتشجيعهم على البحث والاستكشاف، والسؤال والمناقشة. والمتعلم هو العنصر الواعي في عملية التفاعل مع البيئة، وهو البوتقة التي ينصهر فيها كل ما في الماضي والحاضر إلى طاقة كامنة للخبرة المستقبلية. (بدران، 1993: 242) والمتعلم في ظل البراجماتية يجب أن يحل مشكلاته بنفسه بالتعاون مع زملائه.

ج. طرق التدريس: تشدد البراجماتية على أسلوب التعلم بالعمل وممارسة الأنشطة، وحل المشكلات، والتشديد على حفز التلاميذ على التعلم، والابتعاد عن استخدام الشدة في معاملة التلاميذ، واللجوء إلى التعليم باللعب، واعتماد التجريب واتباع طريقة المحاولة والخطأ، والتركيز على الجوانب التطبيقية في التدريس، أي الممارسة العملية التي تصبح فيها جميع الحواس مصادر للمعلومات، وتعتبر طريقة المشروع من نتائج رؤية البراجماتية في طرق التدريس. (طعيمة،2009: 128) وطريقة المشروع صممها (وليم كلباترك) وتتلخص بأن يخطط التلميذ أو مجموعة من التلاميذ للمشروع وينفذونه ويقيمونه بإشراف وتوجيه معلمهم، ولا تملى المشروعات على التلاميذ من قبل المدرسة أو المعلمين، وتتناول المشروعات المواد الدراسية المختلفة ولكن ليست كمواد، وإنما من خلال وظيفتها في جعل المتعلم يعيش الموقف التربوي كحياة على صورة نشاط تثريه المواد الدراسية بما تلقيه من أضواء وتفسيرات على ذلك النشاط. كما

اقترح ديوي أن يقوم التعلم على مبدأ حل المشكلات ابتداء من الشعور بالمشكلة إلى تحديدها، ووضع الفروض، إلى جمع المعلومات وتنظيمها واختبار صحة الفروض وتطبيق النتائج.(عريفج، 2008: 93).

د. المنهج: يتسم المنهج البراجماتي بتشديده على أن المعرفة التي يتضمنها قد تم التحقق من صدقها وحقيقتها بالتجريب، والمنهج يراعي الفروقات الفردية بين التلاميذ، ويهدف إلى تنمية جميع جوانب المتعلم وتمكينه من التكيف مع البيئة الطبيعية والاجتماعية. ويحتوي المنهج على معلومات وخبرات ذات علاقة مباشرة بحياة الإنسان الحاضرة، وانتقاء الخبرات الحديثة التي ترتبط بالحياة بأبعادها الاجتماعية والأخلاقية والاقتصادية، ويعتمد دوافع المتعلمين كأساس لتخطيط المنهج، كما يشدد على المشاركة العملية للتلاميذ في استخدام المختبرات والمكتبات وورش العمل، والمنهج في ظل البراجماتية يراعي ميول وحاجات المتعلمين، ويهتم بتنمية روح التعاون والعمل الجماعي بين التلاميذ، ويركز على التربية المهنية التطبيقية، كما أنه يركز على طرق التعلم الذاتي. (عطية، 2009: 129) بالتفاعل البناء بين المعلم والمتعلمين. ويتسم المنهج بالمرونة في تنظيم المحتوى والتنويع في طرق التدريس، ودفع التلاميذ إلى التجريب والبحث والاستكشاف.

ه. التقويم: التقويم في التربية البراجماتية يقوم على استخدام المعلم الامتحان للتشخيص والتخطيط والعلاج، ولا يهتم المعلم البراجماتي في قياس قدرة التلميذ على تذكر الحقائق والمعادلات مثل اهتمامه بقياس قدرة التلميذ على حل المشكلات.(ناصر، 2001: 344).

الفلسفة الوجودية Existentialism Philosophy

ظهرت الفلسفة الوجودية بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية على يد سورين كيركجارد (Soren Kierkegaard) الذي كان يؤمن بأن الفرد الموجود هو ذلك الإنسان الذي يتصف بعلاقة لا نهائية مع نفسه. (المرجع السابق: 311) وترى الفلسفة الوجودية أن الإنسان حر في اختيار وتحقيق جوهره، وتحقيق وجوده بأقصى ما يستطيع، والفلسفة الوجودية ترى أن وجود الفرد يسبق جوهره، والإنسان هو

المسؤول الأول عن بناء كيانه، وعن اتخاذ قراراته، وهو المسؤول عن تطوير ذاته، فهو يتفاعل مع كل معطيات الحياة لتحقيق شخصيته وذاته، والوجودية تعتبر المدرسة مكاناً يتاح فيه للمعلم والمتعلم فرصة ممارسة الحرية في تناول المشكلات الحياتية المتعددة بطريقة حرة بعيدة عن القيود المهنية، والوجودية تؤكد على تفرد الإنسان وتؤمن بأنه صاحب تفكير وإرادة واختيار وهو ليس بحاجة إلى موجه، لأنه هو صانع مصيره وخالق أفعاله على اختلاف أنواعها، والفلسفة الوجودية تؤمن بالعلم وتحث عليه وتهتم بأقسام الدراسة وأنواعها وفروعها. والوجودية تؤكد على تحمل الإنسان مسؤولية أعماله ومسؤوليات اتخاذ القرارات، وتطويره لذاته، والتأثير على عالمه وخلق واقع متجدد يتميز بالعمق والثراء. (عريفج، 2008: 85).

مبادئ الفلسفة الوجودية

تقوم الفلسفة الوجودية على مبادئ عديدة أهمها: (ناصر، 2001: 313) و(عطية، 2009: 130)

أ. الوجود الإنساني هو الحقيقة الوحيدة في الكون، وأن الإنسان هو أهم قضية في الحياة وليس للعالم المادي أي معنى دون وجود الإنسان.

ب. ترى الوجودية أن الحرية تمثل القضية الأساسية في وجود الإنسان ضمن إطار الحياة الكريمة.

ج. أن وجود الإنسان يسبق ماهيته، والإنسان هو الذي يصنع ماهيته بنفسه، ويحقق وجوده في الحياة بشكل حر دون الخضوع للحتمية الاجتماعية أو للموضوعية العلمية.

د. تنادي الوجودية بحرية الإنسان وإسقاط جميع القيم الأخرى، أي تحرير الإنسان من الضوابط التي يفرضها العرف الاجتماعي.

ه. إن حياة الإنسان تنتهي بالموت، وبذلك يتوقف الإنسان عن تحقيق إمكانياته فيدركه القلق، لذا فإن الوجوديين يهتمون بدراسة القلق، واليأس، والضيق.

و. الحقيقة دائماً نسبية في رأي الوجوديين، فهي تتوقف على الأحكام الفردية، وعلى كل فرد أن يقرر ما هو صحيح وما هو مهم بالنسبة له.

ز. الواقع يتوقف على وجود الفرد، فوجود الفرد وما يحيط به من مخاطر يسبق ماهيته ويتضمن ذلك النماذج والنظريات والمفاهيم عن الطبيعة الإنسانية.

ح. لا تحاول هذه الفلسفة إعطاء إجابات قاطعة بخصوص المشاكل الفلسفية الكبرى، بل تحاول إيقاظ الميل في الإنسان واهتمامه بهذه المشاكل، ولا تزوده بالإجابات عليها، بل عليه البحث عن إجابات هذه الأسئلة عن طريق المعرفة الذاتية.

ط. الإنسان عند الوجوديين يتكون من جسم وعقل ووعي، وهو يتفاعل مع كل معطيات الحياة لتحقيق ماهيته وشخصيته.

الفلسفة الوجودية والتربية

تهتم هذه الفلسفة بالفرد، مما يستوجب من النظام التربوي الذي يطبق هذه الفلسفة التنويع والاختلاف في طرق التدريس، وفي تنظيم الخبرات، ومراعاة الفروقات الفردية بين المتعلمين في استجاباتهم للمواقف التربوية: وهذه الفلسفة تؤمن بالعلم وتشجعه، إذ أن كل شيء خاضع للمناقشة والتحليل، ولذلك على التلاميذ أن يقوموا بإجراء التجارب والأبحاث والدراسات، والمشاركة الفعلية في كل موقف يصادفهم أو مشكلة تقابلهم، وعلى المعلم إثارة ميول التلاميذ، وتدريبهم على النقد والتحليل وتنظيم الأفكار والقدرة على الإنتاج.(أبو العينين وآخرون، 2003: 315) والتربية في ظل الوجودية تعني أنها عملية تكيف الفرد مع البيئة المحيطة، وهي عملية إنسانية أساسها الإنسان الذي يعيش في تلك البيئة، ويتفاعل مع الناس والأشياء من حوله، وهذا الإنسان يسعى ويكد في مجتمعه لإرضاء حاجاته المادية والمعنوية.(ناصر، 2001: 318) والمعلم مسؤول عن حرية تلاميذه، ويجب عليه تعليم التلميذ من أن يكون هو ذاته حتى إذا جلب ذلك له كراهية الآخرين، وعلى المعلم أن يثبت لتلميذه قولاً وعملاً بأنه مستقل شخصياً، لأن ذلك سينعكس على حياة التلاميذ. والتربية في ظل الوجودية ترفض تجريح التلميذ أو إذلاله.(ناصر، 2004: 320).

أ. المتعلم: المتعلم هو فرد مستقل يفكر ذاتياً، ويجب أن يتعلم كيفية تنمية المبادئ الشخصية الخاصة به والشعور بالكبرياء، وعلى التلميذ أن يستعمل ما تعمله مهما كان قليلاً.(عطية،2009: 132) وللمتعلم دور أساسي في اختيار الخبرات

التعليمية ومكان التعلم وزمانه وطريقته، ويجب أن تتسم العلاقة بين المتعلم والمعلم بالتفاعل.

ب. المنهج: ترى الفلسفة الوجودية أن المنهج المدرسي يجب أن يصمم على أساس الفرد بصفته الفردية وليست الصفة الاجتماعية. وأن يتضمن المنهج خبرات شاملة لمظاهر الحياة المختلفة التي تهم المتعلم وتساعده في الكشف عن ذاته وتنمية شخصيته، وتطالب الوجودية بإخضاع المادة الدراسية للتلميذ بدلاً من إخضاع التلميذ للمادة الدراسية. وتعتبر الوجودية أن المناهج يجب أن تكون عالماً من المعرفة، وعلى التلميذ أن يسعى لاكتشافه بنفسه (ناصر، 2001: 323) وللتلميذ الحرية في اختيار المحتوى الذي يناسبه، والمنهج يتيح الفرص التعليمية أمام التلاميذ ليعرفوا ويفهموا، ويدركوا، ويفسروا ويحللوا، وينتقدوا، ويكتسبوا المهارات والكفاءات، وأن يتخذوا قرارات وإجراءات وأن يكونوا قادرين على مواجهة المشكلات التي تصادفهم وإيجاد الحلول لها. (عطية، 2009: 132)

ج. طرق التدريس: يجب أن تكون قائمة على الديمقراطية، وأن تعتمد على التوجيه، وأن تمنح الفرصة لكل تلميذ من أن يكون حراً في تنمية أغراضه الخاصة وأن يعمل على تعليم نفسه وتحقيق ذاته. والطريقة الحوارية (السقراطية) عند الوجوديين هي أمثل الطرق التدريسية لأنها تساعد التلميذ على التفكير والتأمل. وكان سقراط يعتمد في تدريسه على توجيه الأسئلة للتلاميذ ودفعهم لإيجاد إجابات لها. (ناصر، 2001: 324) ووظيفة المعلم هنا إثارة ميول المتعلم وذكائه، لأجل تنمية الذات الفردية لدى المتعلم.

د. التقويم: يعتمد التقويم على معرفة قدرة التلميذ على النظام وتنظيم الأفكار، والقدرة على الإنتاج والنقد، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات.

الفلسفة الوضعية المنطقية Logical Positivism Philosophy

وتسمى هذه الفلسفة أحياناً بالتجريبية الوضعية، أو التجريبية المنسقة، وهي فلسفة هدفت إلى توحيد العلوم كلها في بوتقة علمية تشتمل عليها جميعاً، وهذه الفلسفة تعتمد على الطريقة المنطقية في حل المشكلات والمواقف الحياتية المتنوعة

بهدف تنقية العقل البشري من الأخطاء الميتافيزيقية. وتتسم هذه الفلسفة بالتحليل وذلك لاهتمامها باتباع المنهج العلمي الذي يستند إلى أسلوب التحليل المنطقي. وينظر الوضعيون المنطقيون إلى التربية على أنها فرع علمي يستخدم اللغة الإحصائية والإجراءات التجريبية في قبول أية نظرية أو ممارسة تربوية. (المرجع السابق: 371) ويرى (شيليك) مؤسس هذه الفلسفة أن التربية هي عملية تعديل لدوافع الفرد، وخلق إنسان خيرّ من إنسان شرير، وأن تنمية القيم المعرفية لدى المتعلم يمكن أن تحصل بتحويل القيم الانفعالية إلى قيم معرفية.

مبادئ الفلسفة الوضعية المنطقية

تقوم هذه الفلسفة على المبادئ التالية: (عطية، 2008: 134).

أ. أن كل شيء لا يخضع للتجربة والتحليل لا يعترف به.

ب. التربية فرع علمي يستخدم اللغة الإحصائية والإجراءات التجريبية في قبول أية نظرية.

ج. التلميذ عبارة عن مجموعة دوافع تشكل محور سلوكه.

د. أن عمل المعلم هو إثارة دوافع تلاميذه وإشباعها، وتقديم الخبرات لهم بشكل منطقي.

ويهتم المنهج المدرسي في ظل هذه الفلسفة ببرمجة المواد الدراسية وفق نموذج التعلم الآلي، والمناهج المقبولة هي تلك التي تشتمل على مواد يمكن برمجتها، فالقاعة الدراسية تتحول في المنهج الوضعي إلى معمل تكون المادة الدراسية فيه خاضعة للضبط بشكل مستمر. ولذلك فإن طرق التدريس تشتمل على تطبيق واسع للطرق العلمية في معالجة المشكلات التربوية بشكل علمي، ويهتم المنهج الوضعي بالخبرة الحسية على اعتبارها تساعد المتعلم في اكتساب دوافع جديدة.(المرجع السابق: 135).

الفلسفة الإسلامية Islamic Philosophy

يعد الدين الإسلامي فلسفة كاملة وطريقة حياة شاملة، تدعو الناس إلى التفكير السليم وإلى طلب العلم والعمل الشريف، والفلسفة الإسلامية تنبع من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، غايتها الأساسية هي الحكمة التي تعني معرفة الله سبحانه، وإلى

الملاحظة والتجريب، ومن أهم فلاسفة المسلمين أبو نصر محمد بن طرخان الذي لقب بالفارابي (873-950م) فمن خلال مؤلفاته الكثيرة حاول الفارابي أن يجسد المجتمع السعيد والعادل والفاضل والذي يتحقق وجوده باتباع تعاليم الدين التي أتى بها الأنبياء والرسل.(ناصر، 2004: 265) والفلسفة الإسلامية تنظر إلى الإنسان نظرة عالية باعتباره المخلوق الذي ميزه الله عن سائر مخلوقاته بالعقل والفكر والأحاسيس المرهفة، ويناديه بأن يتصرف مع نفسه ومع الآخرين تصرفاً حسناً ليضمن الحياة الآخرة، والفلسفة الإسلامية تنادي بالقيم السامية المشتقة من الآيات القرآنية، كما أنها تؤكد على ضرورة العلاقات الإنسانية والعلاقات الاجتماعية السليمة، والفلسفة الإسلامية تحث على طلب العلم والبحث عن المعرفة وتقدير العلم والعلماء. لقوله تعالى: ﴿ يَرْفَعِ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ مِنكُمْ وَٱلَّذِينَ أُوتُوا۟ ٱلْعِلْمَ دَرَجَٰتٍ ﴾ [المجادلة: 11]. ونظر الإسلام إلى الإنسان نظرة عظيمة، واعتبره أفضل المخلوقات، ومنحه العقل والفكر، واستخلفه في الأرض لقوله تعالى: ﴿ وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّى جَاعِلٌ فِى ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً ﴾ [البقرة: 30] كما أن الإسلام أشار إلى وجود الجانب الخيرّ في النفس البشرية والجانب الشرير فيها، مما يستوجب على التربية تهذيب النفس وتنقيتها من الشرور، وقد قال تعالى في مجال النفس: ﴿ وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّىٰهَا ۝٧ فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَىٰهَا ﴾ [الشمس: 7-8] ومن مصادر التربية الإسلامية القرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة.

رواد الفلسفة الإسلامية

إن أبرز رواد الفلسفة الإسلامية هم:

أ. **الكِندي (796-873م)**: هو أبو يعقوب الكندي الذي كان أول من حاول التوفيق بين الدين والفلسفة، ووضع رسالة في التعابير الفلسفية أسماها (رسالة في حدود الأشياء ورسومها).(ناصر،2001: 268).

ب. **الغزالي (1059-1111م)**: هو أبو حامد الغزالي، ولد في قرية غزالة التابعة إلى خراسان وتلقى علوم الفقه والكلام، والجدل، والمنطق، والفلسفة. ورأى الغزالي أن وظيفة التربية هي تهذيب النفوس من الأخلاق المذمومة، وإرشاد المتعلمين إلى الأخلاق الحميدة، والتربية الإسلامية من وجهة نظر الغزالي تشدد على الجانب

الأخلاقي وإصلاح النفوس وتهذيبها.(ناصر،2001: 135) وعلى المعلم في نظر الغزالي أن يراعي الفروقات الفردية بين التلاميذ ويحرص على إرشادهم، وأن يستخدم أسلوب الإثارة وحفز الدافعية لدى تلاميذه في تدريسهم، وأن يراعي قدرات المتعلم ومستوى نموه في التدريس.

ج. **الفارابي (873-950م)**: رأى أبو نصر محمد بن طرخان الفارابي أن وظيفة التربية هي إعداد القدوة، وتعويد التلاميذ على الفهم والانتباه وحفظ المعارف، كما أنه شدد على التربية الجسمية والعقلية والأخلاقية، وعلى تحمل المتعلم للمسؤولية، والمعلم في رأي الفارابي يجب أن يكون القدوة الحسنة لتلاميذه.

د. **إبن سينا (985- 1037)**: هو أبو علي الحسين بن عبد الله الذي رأى أن وظيفة التربية هي العناية بالنفس والاهتمام بها، وأن أول ما ينبغي على الإنسان معرفته هو سياسة نفسه وتقدير ذاته، لأنها أقرب إليه وهي أولى برعايته. وكذلك العناية بالعقل على اعتباره الموجه الأساسي لسلوك الفرد، وتعزيز الأعمال الأخلاقية الفاضلة ونبذ الرذائل. (عطية، 2009: 140).

وهكذا نجد أن الفلسفة الإسلامية توجه التربية إلى الاهتمام بالإنسان من جميع جوانبه الروحية والعقلية، والجسمية، وغرس الفضائل في نفسه، والتربية الإسلامية تهتم بإعداد الفرد للدنيا والآخرة بشكل متوازن، وتهتم بتعريف الأفراد حقوقهم وواجباتهم، وحقوق الآخرين، والتعرف على مسؤولياتهم ومسؤوليات الآخرين. والفكر الإسلامي ينظر إلى الطبيعة الإنسانية على أساس أن الإنسان كل متكامل، وأن الطبيعة الإنسانية محايدة بين الخير والشر، فكل مولود يولد على الفطرة. ولقد ظهر الإسلام منادياً بالدرجة الأولى بضرورة العلم، فالتعليم يعتمد على نشاط المتعلم، والدين الإسلامي يحث على السعي في طلب العلم لكل ذكر وأنثى. (حسان وآخرون، 1998: 59) وغايات العمل التربوي والتعليمي دينية بالدرجة الأولى وتتميز التربية الإسلامية بأنها تربية شاملة تعنى بالإنسان من جميع جوانبه، وهي تربية متكاملة تسعى إلى تزويد الفرد بمجموعة من المعارف التي تؤدي إلى اكتساب اتجاهات ايجابية نحو الحياة، والتربية الإسلامية تربية مستديمة تحث الإنسان على طلب العلم إلى آخر مراحل حياته، كما أنها تربية سلوكية وعملية وأخلاقية وحضارية ومعرفية وعالمية أي

تعنى لتمكين الفرد على القدرة على التفاهم مع الآخرين من المجتمعات الخارجية. والتربية الإسلامية تسعى إلى تحقيق الأهداف التالية: (عريفج، 2008: 47).

1. الإيمان بالله ، باعتباره وسيلة للتخلص من القلق.
2. النمو المتوازن لتحقيق السلامة الجسمية والعقلية.
3. الترابط الاجتماعي وتسهيل سبل التفاعل مع الآخرين.
4. الحياة الأسرية السعيدة باعتبارها أحد ركائز المجتمع.
5. الانتماء للأمة وممارسة الفرد حقوقه وواجباته بكل إخلاص.
6. المشاركة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.
7. المساهمة في البحث العلمي وفهم التقنيات الحديثة والاستفادة القصوى منها.
8. تنمية روح الإبداع في مختلف مجالات العلوم والمعارف.
9. التربية الأخلاقية والحفاظ على القيم السامية.
10. توسيع الآفاق الإنسانية وتحقيق حريات الأفراد.

ولقد ازدهرت التربية الإسلامية على مر العصور وتنوعت طرق التدريس وكثرت الأمكنة التي تقام فيها حلقات التدريس، ومن أشهر المدارس التي أصحبت شبه جامعات، مدرسة دار الحكمة العريقة في بغداد.

ثانياً: الأسس المعرفية والثقافية للمنهج

لقد بدأ التركيز على المعرفة كأساس للمنهج بالازدياد منذ الستينات من القرن العشرين، على اعتبار أن طبيعة المعرفة هي أساس من أسس بناء المنهج وتحسينه لا سيما اختيار المحتوى، وذلك بسبب زيادة الدور الذي يلعبه الانفجار المعرفي الذي فرض على العصر الحالي لأن يتسم بسمة التخصص الدقيق سواء على المستوى النظري أو المستوى التطبيقي.(سعادة وإبراهيم، 2008: 194) والمعرفة هي مجموعة من المعاني والمعتقدات والمفاهيم، والأحكام، والتصورات الفكرية التي يحصل عليها الإنسان نتيجة محاولاته المتكررة لفهم الظواهر والأشياء المحيطة به. (مرعي والحيلة، 2000: 112) والمعرفة بمفهومها أوسع من العلم لأنها تتضمن معارف علمية ومعارف

غير علمية وحيث إن العلم هو المعرفة المنظمة التي تتصف بالصدق والصحة والثبات نجد أن المعرفة عبارة عن مجموعة من المفاهيم والمعتقدات والآراء والتصورات الفكرية التي تتكون لدى الفرد. والعلم فرع من فروع هذه المعرفة التي تتضمن معارف كالإنسانيات، وهو ينشأ نتيجة للدراسات والتجارب للتوصل إلى تعميمات بصورة قوانين أو نظريات تنبثق عنها أهداف فرعية تتلخص في وصف الظواهر وتفسيرها وضبط المتغيرات للتوصل إلى علاقات محددة بينها، ثم التنبؤ بالظواهر والأحداث بدرجة مقبولة من الدقة. والمعرفة العلمية المتوفرة لدى الفرد المعاصر هي حصيلة جهود متواصلة تحققت عبر العصور المختلفة وساهمت في بنائها كل الشعوب والحضارات، ومن أبرز خصائص المعرفة العلمية خاصية (التصحيح الذاتي) التي ترتبط بخطوات معينة كالمشاهدة والملاحظة الدقيقة والتجربة واختبار الفرضيات وصياغة النظريات واستخدامها، ثم توسيع نقل النظرية بإعادة الخطوات من جديد وبشكل دوري، وهذا يقتضي أن تصحح المعرفة الناتجة نفسها باستمرار، أي أن المعرفة العلمية ليست نهائية وإنما تخضع دائماً للتعديل والتغير.(عليان وغنيم، 2000: 27).

والمعرفة العلمية بأشكالها المتنوعة تمكن الفرد من فهم العالم الذي يعيش فيه وذلك من خلال تحديد الصفات والخصائص وقياسها بالوصف الكمي والكيفي وتفسير حدوث الظواهر بتحديد الأسباب والعوامل المؤدية إليها وتحديد علاقة الظواهر ببعضها. (عودة وملكاوي،1992: 18) والمعرفة عملية إدراك الأشياء على حقيقتها أو عملية حصول العلم بالأشياء أو عملية كسب المعلومات أو عملية التفكير المؤدي إلى إدراك الشيء وفهمه ثم الحكم عليه.(أبو العينين وآخرون، 2003: 204) وتختلف المعرفة في طبيعتها فهي على نوعين هما : (هندي وآخرون، 2008: 37).

أ. معرفة مباشرة وغير مباشرة: فإذا قلنا أن شخصاً ما يعرف أن الماء يتبخر بواسطة الحرارة، فهذا يعني أن معرفة هذا الشخص تمت عن خبرة مباشرة، أي عن علم وإلمام، أما إذا قلنا أن شخصاً يعرف عن تبخر الماء بالحرارة فإن ذلك يعني أن معرفته تمت بواسطة وسائل غير مباشرة مثل الكتاب المدرسي أو غيره، وهذا يشير إلى أن معرفته وصفية.

ب. معرفة ذاتية ومعرفة موضوعية: اختلف فلاسفة نظرية المعرفة حول ما إذا كانت المعرفة ذاتية أم موضوعية، ومنهم من قال أنها ذاتية وموضوعية في نفس الوقت ذلك أن المعرفة نسبية إذ لا توجد معرفة مطلقة، فالمعرفة تعكس ذاتية الإنسان العارف ونفسيته وانفعالاته كما أنها تعكس طبيعة موضوع المعرفة ومجالها.

نظرية المعرفة

تتناول نظرية المعرفة البحث في مبادئ المعرفة الإنسانية وطبيعتها ومصدرها وقيمتها وحدودها، وفي الصلة بين الذات المدركة والموضوع المدرك، والمعرفة لدى المحدثين تعني الفعل العقلي أي عملية الإدراك وحاصل عملية الإدراك. ويطلق على نظرية المعرفة مصطلح الابستمولوجيا Epistemology، وهو مشتق من الكلمة اليونانية (Episteme) ومعناها المعرفة و(Logos) الذي يعني النظرية، والابستمولوجيا تعني نظرية المعرفة العلمية. (أبو العينين وآخرون، 2003: 205).

القضايا الرئيسية لنظرية المعرفة

هناك العديد من القضايا التي تتمحور حولها نظرية المعرفة منها:

1. **إمكانية المعرفة وحدودها:** يرى العقليون والتجريبيون أن لدى الإنسان القدرة على معرفة الأشياء بواسطة الإدراك الحسي أو بواسطة التفكير، ويؤمنون بأن المعرفة بنوعيها الحسي والعقلي صادقة وليس هناك ما يدعو إلى اختبار صدقها.
2. **هل المعرفة ذاتية أم موضوعية؟** أشرنا فيما سبق بأن المعرفة هي ذاتية وموضوعية في نفس الوقت.
3. **طبيعة المعرفة:** يرى أصحاب الفلسفة المثالية أن المعرفة لا تتمثل في ظواهر الأشياء أو مظاهرها الخارجية ولكن في جوهرها والفكرة التي وراءها. ولذلك فالمعرفة ليست إدراك الأشياء كما هي في الواقع، وان المظهر الخارجي لهذه الأشياء لا يعني الأشياء ذاتها، والعالم الخارجي ما هو إلا نتاج عقولنا. بينما يرى أصحاب الفلسفة الواقعية بأن ما نراه من أشياء هو حقيقة هذه الأشياء وجوهرها، وأن العالم الخارجي هو في حقيقته كما ندركه بعقولنا وحواسنا وان إدراكنا للأشياء كما هي في الواقع هو معرفة، ويرى فريق من علماء المسلمين أن المعرفة يعلمها

الله لعباده، لقوله تعالى: ﴿ قَالُوا۟ سُبْحَٰنَكَ لَا عِلْمَ لَنَآ إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَآ ۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلْعَلِيمُ ٱلْحَكِيمُ ﴾ [البقرة: 32]. بينما يرى فريق آخر أن المعرفة مكتسبة لقوله تعالى: ﴿ وَٱللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْـًٔا وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمْعَ وَٱلْأَبْصَٰرَ وَٱلْأَفْـِٔدَةَ ۙ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴾. [النحل: 78].

4. طرق المعرفة ووسائلها: اختلف الفلاسفة نحو قضية حصول الإنسان على المعرفة فمنهم من يرى بأن العقل هو الوسيلة التي يحصل بها الإنسان على المعرفة، وهؤلاء هم العقليون الذي يرون بأن المعرفة المستمدة من العقل هي المعرفة الحقيقية التي يمكن الوثوق بها بينما المعرفة التي يحصل عليها الإنسان عن طريق الحواس لا تعد معرفة صادقة لأن الحواس خادعة ومخطئة ومنهم من يرى بان المعرفة يتم الحصول عليها عن طريق الحواس والتجربة والإدراك، وهؤلاء هم الحسيون والتجريبيون، أما فلاسفة المسلمين فيرون بان هناك وسائل كثيرة ومتنوعة تمكن الإنسان من الحصول على المعرفة، كما يمكنه تطويرها والرفع من مستواها وإقامة ركائزها على الفضيلة والعدالة والاستقامة.

أنماط المعرفة ومصادرها

تتنوع المعرفة وتتعدد مصادرها لتشكيل عدة أنماط أهمها ما ذكره نيللر وفينكس المشار إليهما في (هندي، 2008: 138).

1. **المعرفة الدينية**: وهي المعرفة التي تمثلت في الكتب السماوية ونزلت من عند الله ليوصلها الرسل والأنبياء إلى البشر، ومن غير الممكن البرهنة عليها لأنها من الله سبحانه وعلى البشر الإيمان بها وتقبلها كما هي، وتتكون مصادر المعرفة التي تدلنا عليها فلسفة التربية الإسلامية من الحس والعقل والحدس والإلهام والوحي الإلهي.
2. **المعرفة النقلية**: وهي المعرفة الصادرة عن مختصين كتلك المعرفة الموجودة في دوائر المعارف أو في المراجع والمصادر المتعددة الأخرى وهي معرفة مقبولة لكونها صادقة وموثوق فيها.

3. المعرفة الحدسية: يتصل الحدس بشخصية الفرد مباشرة، فالمعرفة الحدسية هي معرفة تبرز من خلال استنارة البصيرة، فهي عملية لا شعورية طويلة يجري اقتراحها وقبولها بناء على أساس الرؤية التخيلية، ويرتبط التفكير الحدسي بالتفكير التحليلي حيث إن أحدهما يكمل الآخر، ويجب أن تتحقق النظريات العلمية الحدسية بواسطة الطرق العلمية قبل الإعلان عن صحتها.

4. المعرفة العقلية: تستمد المعرفة العقلية من العقل وحدة دون غيره من الوسائل، فالعقل هنا هو مصدر المعرفة التي نستوحي منها أحكاماً متينة يمكن برهنتها بالاستدلال أو التفكير المجرد. وحيث أن العقل هو أساس المعرفة البشرية ووسيلة إدراكها وفهم حقائقها، لذا فإنه عن طريق العقل يدرك الإنسان حقيقة نفسه وحقيقة ما يحيط به من الظواهر الكونية ومركبات الكون وعناصره وأجزائه.

5. المعرفة التجريبية: وهي المعرفة التي يمكن الحصول عليها من الحواس وتسمى بالمعرفة الحسية، فالفرد يمكن أن يرى العالم الذي حوله عن طريق الحواس كالبصر والسمع والشم واللمس والتذوق، ومن الجدير بالذكر أن الحواس لا يمكن في كل الأحوال الاعتماد على دقتها في رؤية الأشياء وتحسسها، فهي تنقصها الدقة لاسيما في بعض المواقف والظواهر كالضوضاء وانعدام الرؤية بسبب العواصف الترابية وما إلى ذلك، ولكن مع ذلك فإن للدور الذي تلعبه الحواس في الوصول إلى المعرفة أهمية كبرى في تشكيل المعرفة وذلك لأن العلم الحديث هو علم تجريبي تختبر فيه الفروض من خلال التجارب.

دور التربية في توضيح طرق اكتساب المعرفة والإنماء المعرفي

كان الناس قديماً يلجأون إلى التجربة والخطأ للحصول على المعرفة أو يسترشدون بأصحاب السلطة والكبار للحصول على المعرفة والتأكد من صدق المعلومات، ثم استخدموا منهج التفكير القياسي أو الاستنباطي للتحقق من صدق المعرفة وذلك بقياسها على معارف أخرى سابقة، أي استنباط المعرفة الجزئية من المعرفة الكلية، كما لجأ الناس إلى استخدام منهج التفكير الاستقرائي للتحقق من صدق المعرفة الجزئية بالاعتماد على الملاحظة والتجربة الحسية ومن ثم تكوين

تعميمات ونتائج عامة، وهكذا سارت طرق الحصول على المعرفة بشكل تدريجي إلى أن لجأ الإنسان إلى الطريقة العلمية في اكتساب المعرفة والحصول عليها، وعليه فإن التربية الحديثة تقوم بإعداد المعلم الإعداد الكافي الذي يؤهله في مجال إكساب التلاميذ للمعارف، فيناقش الأنماط التي تكتسب المعرفة بواسطتها والمصادر وربطها ببعضها البعض وإيجاد العلاقات فيما بينها وهي التي ذكرت آنفاً، أي المعرفة الدينية والحدسية والعقلية والنقلية والتجريبية.

وللتربية دور كبير في إنعاش التنمية الاقتصادية بواسطة الإنماء المعرفي الذي يعني التنمية القائمة على المعرفة التكنولوجية التي تنبثق من العلوم الحديثة والإبداعات والاختراعات المرتبطة بذلك، فكلما زادت كثافة المعرفة في الوسائل المستخدمة في الخدمات وتيسرت سبل التعامل معها كلما أدى ذلك إلى رقي المجتمع وازدهاره، والتقدم العلمي لأية أمة من الأمم يعتمد على قدرة هذه الأمة في مسايرة العصر عن طريق الإلمام بكل المعارف المنظمة والمتاحة وإجراء الدراسات والبحوث اللازمة لضمان استمرار تقدمها ورقيها، والمعرفة هي المحصلة النهائية للبحث العلمي والإبداع والدراسات العلمية والاختراعات وتتحدد قيمة المعرفة في نوعية مدخلات المنظومة الخاصة بها.

من هذا المنطلق نجد أنه من الضروري الاستفادة القصوى من المعرفة المتاحة في كل أنحاء العالم واستغلالها وتطويعها لخلق معرفة محلية وتوظيف المعرفة عن طريق تأمين التعليم الأساسي لكل أفراد المجتمع ولكلي الجنسين وضمان استمرار ذلك التعليم مدى الحياة، هذا إضافة إلى إعداد الكوادر المؤهلة وتدريبها باستمرار وتسخير كل المستحدثات في مجال المعرفة لخدمة الكادر التعليمي والإداري مما ينعكس إيجاباً على تربية المتعلمين وإعدادهم للحياة بشكل يتناسب والثورة المعلوماتية والانفجار المعرفي والتقني الهائل الذي يشهده العصر الحالي.

المعرفة والمنهج

هناك العديد من النظرات حول طبيعة المعرفة في المنهج والتي تتمثل بالآتي: (سعادة وإبراهيم، 2008: 97- 196).

أ. **النظرة البنائية:** ينظر بعض العلماء إلى المعرفة على أنها بناء منظم من الحقائق والمفاهيم، ويعتقدون بأن المعارف التي اكتشفها الإنسان وتعلمها قد تم جمعها وتصنيفها وتنظيمها في بناءات أكثر فائدة، ويرون أن وظيفة المدرسة تكمن في قبول تنظيمات المعرفة التي تمت صياغتها من قبل كما هي، وعلى المدرسة البحث عن الطرق التي تساعد كل متعلم على اكتساب أكبر قدر من المعرفة، وبناء على وجهة النظر هذه، فإنه على مخططي المناهج والمعلمين أن يفحصوا كل مادة دراسية ويقرروا التتابع بين الحقائق والمفاهيم والتعميمات فيها، وأن يحددوا الإجراءات والوسائل التي يجب أن يتفاعل من خلالها التلاميذ مع محتوى المادة الدراسية. وهذه النظرة تفرض على المتعلم نظماً معرفية منطقية في ذاتها بغض النظر عن منطقيتها للمتعلم، مما يساعد في إعداد المتعلمين المزودين بذاكرة قوية ولكن ليس هناك أي جانب إبداعي لدى المتعلم، لأن تعلمه جرى بطريقة آلية، ولأن المنهج اعتمد على التنظيم المنطقي.

ب. **النظرة الوظيفية:** ينظر البعض إلى المعرفة نظرة أكثر مرونة ويرونها نتاجاً لخبرة الإنسان، ويرون أن تنظيم المعرفة الذي يقدمه العلماء غير وظيفي، بالنسبة للمواقف الحياتية المتنوعة، ويرون أن تجديد بناء نظام معرفي معين يعتمد على إبداعات الفرد، ويجب تنقيحه وتعديله في ضوء المعرفة الجديدة، لأن المعرفة يجب أن تكون وظيفية بشكل أكبر، ويرى المعلمون و مخططو المنهج الذين يتبنون هذه النظرة، إلى بناء المنهج وتدريسه بطرق مختلفة عن النظرة الأولى أي البنائية، فالمنهج المنظم وفقاً للمواد الدراسية المنفصلة لا يمكن أن يرتبط بالقوى الاجتماعية، كمشكلات الصراعات، والتلوث البيئي، والمنافسة، والتغير الاجتماعي، وغيرها، لا يمكن فهمها إلا من خلال النظم المعرفية المرتبطة والمتداخلة معاً، وإدخال نظريات النمو الإنساني والدراسات المتعلقة بها إلى جانب ذلك، وبالتالي تنظيم ما يراد تدريسه على أساس من المشكلات الاجتماعية أو الشخصية. وهذه النظرة تساهم في النظر إلى المعرفة نظرة سيكولوجية، أي التركيز على أن تتفق المعرفة مع خصائص نمو المتعلم واحتياجاته، ومشكلاته، وهذه المعرفة تخاطب منطق المتعلم ذاته، لأنها تعتمد على التنظيم السيكولوجي للمنهج.

ج. النظرة التوفيقية: النظرة التوفيقية إلى المعرفة واستخداماتها في تخطيط المنهج وتدريسه، هي نظرة تجمع ما بين النظرة البنائية والنظرة الوظيفية، إذ يعتقد المخططون للمنهج الذين يتبعون هذه النظرة، بأن النظم المعرفية المتداخلة والمرتبطة ببعضها، ومدخل المشكلات والمداخل البنائية للنظم المعرفية كلها أمور جديدة ومحببة لدى مخططي المنهج، ويرى بيلاك (Bellack) المشار إليه في (حمدان، 1988: 127) وهو صاحب هذا الموقف، أن انتقال أثر التعلم يتم عندما يتحقق البناء والنظام والتشابه فيما نعلمه، وأن بناء النظم المعرفية غالباً ما يساعد في تحقيق النظام، ولكن يحتاج المتعلم أمام ذلك إلى تنمية قدراته لمواجهة مشكلاته من جانب، وفهم مشكلات مجتمعه من جانب آخر. والنظرة التوفيقية ترى أن لكل من التنظيم البنائي، والتنظيم الوظيفي محاسنه ومزاياه التي يمكن الاستفادة منها في خدمة المتعلم، دون إحداث خلل في طريقة تنظيم المعرفة، مع مقابلة احتياجات ومطالب نمو المتعلم، أي عن طريق المزج بين النظريتين لتحقيق أكبر استفادة ممكنة للمتعلم.

ومن الضروري عند بناء المنهج (سعادة وإبراهيم، 2008: 203) أن تؤخذ في الحسبان العلاقات القائمة بين النظم المعرفية المتعددة، ومن الممكن أن يعهد هذا العمل إلى المختصصين في المجالات المختلفة عند بناء المنهج وعند التدريس، مع ضرورة انتباه المختصصين في بناء المناهج إلى الدور الحاسم الذي يمكن أن يقدمه البرنامج التعليمي ككل. وينبغي عليهم تحديد مجالات المعرفة للكشف عن العلاقات القائمة بينها، ومراعاة تلك العلاقات والروابط في بناء المنهج، بالإضافة إلى بنائهم المنهج الذي يساعد التلاميذ على رؤية المصادر العقلية المرتبطة بثقافاتهم، وذلك من أجل إعدادهم للحياة بشكل جيد ليكونوا مواطنين صالحين وأفراداً منتجين.

معايير اختيار المحتوى المعرفي والثقافي للمنهج

هناك العديد من المعايير الأساسية التي يستند إليها اختيار المحتوى المعرفي للمنهج، وهذه المعايير هي: (عبد الحليم وآخرون، 2009: 109).

أ. **أن يكون المحتوى مرتبطاً بالأهداف**: إن تحقيق أهداف المنهج لابد وأن يعتمد على محتوى المنهج أي يجب أن يكون المحتوى ترجمة صادقة للأهداف.

ب. **أن يكون المحتوى صادقاً:** أي له دلالات يستدل عليها من خلال صحة المعارف التي يشتمل عليها المنهج من الناحية العلمية، ومدى حداثتها، ومدى قابليتها للتطبيق، ومدى تنوعها.

ج. **أن يتلاءم المحتوى مع الواقع الاجتماعي والثقافي الذي يعيش فيه التلاميذ.** عند اختيار محتوى المنهج يجب اختيار المعارف الأساسية في حياة المتعلمين، واللازمة لحاضرهم ومستقبلهم، بالشكل الذي يبني فيهم القدرة على التعامل مع معطيات ثقافاتهم والتحديات التي تواجهها، وبالصورة التي تمكنهم من التفاعل بإيجابية مع مواقف حياتهم الاجتماعية المستجدة، فتكون لدى كل تلميذ شخصيته المستقلة المبدعة القادرة على تطوير المجتمع.

د. **أن يكون المحتوى متوازناً في شموله وعمقه:** أي أن تكون المجالات التي يتضمنها المحتوى كافية لإعطاء فكرة واضحة عن المادة ونظامها، والعمق يقصد به تناول المحتوى لأساسيات المادة، كالمبادئ والمفاهيم والأفكار الأساسية وتطبيقها بشيء من التفصيل، وربطها بغيرها من المبادئ والأفكار بشكل يمكن من تطبيقها في مواقف جديدة.

ه. **أن يتسم المحتوى بسمة القابلية للتعلم من جانب التلاميذ:** ويقصد بذلك مراعاة محتوى المنهج لمستوى نضج التلاميذ والفروقات الفردية بينهم من حيث القدرات العقلية.

التربية والثقافة

تتميز المخلوقات البشرية بوجود مؤهلات وقابليات لدى كل فرد فيها، ولذلك فإنه من المهم أن توفر لهذه المخلوقات الوسائل التي تكفل إبراز تلك المؤهلات والقابليات التي تساهم في تطوير الحضارة، أي ما يسمى بالثقافة التي هي المخيلة الخلاقة والبحث عن الجمال وإثراء العقل والإنجازات الفنية أو العملية، ولكي يتمكن الإنسان من تثقيف ذاته فإنه بحاجة لأن يصبح قادراً على الاستخدام السليم لملكاته العقلية في الحكم والاستدلال والتمييز بين الخير والشر وبين الخطأ والصواب، والناس يكتسبون ثقافاتهم من المجتمع والبيئة المحيطة بهم ابتداء من الأسرة والمجتمع ثم المدرسة

ومعاهد التعليم، فالإنسان يتشرب الثقافة منذ نعومة أظافره وبشكل لا شعوري مما يؤثر على سلوكه وبناء شخصيته، والثقافة تتشكل في كل مجتمع إنساني من مجموعة من العناصر لتميز بذلك المجتمع عن غيره من المجتمعات، وذلك وفقاً لطبيعة ومضمون كل عنصر، فاللغة والدين والأعراف والقيم والعادات، وأنماط المأكل والملبس والسكن والزي المتعارف عليه والفنون والآداب والنظم والتشريعات كل هذه العناصر هي مكونات الثقافة التي هي من صنع الإنسان ونتيجة لتفكيره، والثقافة عملية مكتسبة تحدد سلوك الفرد وأنماط حياته.

مفهوم الثقافة

الثقافة هي كل ما صنعته يد الإنسان وعقله من أشياء ومن مظاهر في البيئة الإجتماعية، أي كل ما اخترعه أو ما اكتشفه وكان له دور في العملية الاجتماعية، والثقافة تشمل اللغة والعادات والتقاليد والأفكار والمفاهيم والمؤسسات الاجتماعية وكل ما هو موجود في البيئة ومن صنع الإنسان. (النجيحي، 1981: 96).

والثقافة هي التراث الاجتماعي الذي أخذه الجيل الحاضر من الأجيال السابقة، والثقافة حسب تعريف تايلور المشار إليه في (ناصر، 2004: 113) هي ذلك المركب الذي يشتمل على المعرفة والمعتقدات والفنون والأخلاق والعرف والقانون والعادات وسائر الممكنات التي يحصل عليها الفرد باعتباره عضواً في مجتمع، والثقافة حسبما عرفها وايد (المرجع السابق: 114) هي تنظيم لأنماط السلوك والأدوات والأفكار والمشاعر التي تعتمد على استخدام الرموز، وبسبب هذه السمة الرمزية تنقل من إنسان إلى إنسان، فهي رمزية مستمرة تراكمية وتقدمية، والثقافة أو التراث هي طريقة الحياة الكلية للمجتمع بجوانبها الفكرية والمادية وهي تشمل مجموعة من الأفكار والقيم والمعتقدات والتقاليد والعادات والأخلاق والنظم والمهارات وطرق التفكير وأسلوب الحياة والعرف والفن والنحت والتصوير والرقص الشعبي والأدب والرواية والأساطير ووسائل الاتصال والانتقال وكل ما توارثه الإنسان وأضافه إلى تراثه نتيجة عيشه في مجتمع معين (هندي وآخرون، 2008: 57) والثقافة نظام مشتق تاريخياً لوسائل للحياة سافرة ومتضمنة يشترك فيها كل أفراد المجتمع الواحد (النجيحي، 1981: 96) والثقافة تختلف من مجتمع لآخر لأنها تحدد هوية المجتمع، فعن طريقها

يحافظ كل مجتمع على كيانه ويبرز هويته التي تميزه عن غيره من المجتمعات الأخرى، ويصف ابن خلدون الثقافة بأنها ثمرة جهد الإنسان ونشاطه الفكري يسد بها نقص طبيعته الفطرية فيحيا من خلال العمران البشري حياة زاخرة بالصنائع. (عريفج، 2008: 158).

والثقافة هي نمط الحياة في المجتمع بجوانبها المادية والمعنوية، فالإنسان يصنع ثقافته بنفسه بغية التكيف مع البيئة الطبيعية والاجتماعية ولإشباع حاجاته المختلفة، كما أنها تشتمل أنماط السلوك الإنساني ومعاييره وأنواع العلاقات بين الأفراد ومكانة كل فرد ودوره في المجتمع، وللقيم الروحية أهمية كبيرة في ثقافة كل مجتمع فهي تفرض على الأفراد التزامات وعبادات معينة كما أنها تدخل في تفسير الكثير من سلوكيات الأفراد، فالثقافة إذاً هي ذلك الكل العضوي الذي تتداخل عناصره فيما بينها وتؤثر بعضها على البعض الآخر، ويتفرع عن الثقافة أنظمة عديدة مثل النظام الديني والنظام السياسي والنظام الاجتماعي والنظام الأخلاقي والنظام الاقتصادي والنظام التربوي وما إلى ذلك من أنظمة، ويلاحظ على الثقافة بشكل عام ما يلي:

- أن الثقافة لا يكتسبها الفرد لو بقي في عزلة وإنما من خلال تفاعله مع الجماعة.
- أن الثقافة تظهر لدى الأفراد في المجتمع الواحد وتبقى مستقلة عن وجود الأفراد كأفراد.
- يعبر السلوك الصريح عن الثقافة مثلما تكون ضمنية في بعض الأحيان.
- أن الثقافة يعكسها الجانب المعنوي والجانب المادي لحياة الناس.
- الثقافة تعبر عن كل ما يقوم به الفرد من ترتيبات لتنظيم حياته وتسهيل تعامله مع الآخرين، وكل ما ينتجه من أدوات وكل ما يطرحه من أفكار علمية وفنية وأدبية وكل ما يتصل به من عادات وتقاليد وأعراف وتشريعات وقيم ونظم ولغة.

أسس مكونات الثقافة وعناصرها

يقسم محتوى الثقافة إلى مكونات وفق الأسس التالية:

أ. العوامل البشرية: وهي العوامل المتصلة بالإنسان باعتباره صانع الثقافة لمجتمعه، وهذا الأساس يتكون من السياسة واتجاهاتها، والدين، وطبيعة أفراد المجتمع ودرجة تحضرهم، و اللغة السائدة في المجتمع والفنون بأنواعها ومستوياتها.

ب. العوامل المادية: وتشتمل على كل ما يستخدمه الإنسان في حياته اليومية من مسكن وملبس وأدوات وأثاث ووسائل اتصال وكل ما يتعلق بالنواحي الاقتصادية والجغرافية للمجتمع.

ج. مدى اشتراك أفراد المجتمع في جوانب الثقافة.

عناصر الثقافة

تقسم الثقافة إلى ثلاثة عناصر هي:

أ. العموميات Universal: وهي الأفكار والعادات والتقاليد وطرق التفكير التي يشترك فيها جميع أفراد المجتمع الطبيعيين، وتعد هذه العموميات أساس الثقافة لأنها تشتمل على اللغة المشتركة والتقاليد والعادات والقيم وطرق أداء التحية وأنماط الواجبات الاجتماعية والتوقعات السلوكية ووسائل الاتصال، وطريقة بناء المساكن وتأثيثها، وطريقة ارتداء الملابس وأنواع الأطعمة وطرق تناولها وما إلى ذلك، فالناس يتمكنون من تمييز كل مجتمع عن طريق هذه العموميات، وإن اشتراك أفراد الجماعة في عموميات الثقافة يؤدي إلى ظهور الاهتمامات المشتركة التي تجمع بين هؤلاء الأفراد وظهور هذه الاهتمامات المشتركة حقيقة سيكولوجية هامة تبنى على أساس وحدة الجماعة وتماسكها، وتساعد العموميات في تقارب طرق تفكير أفراد كل مجتمع والتماسك الاجتماعي وفي توحيد النمط الثقافي في المجتمع الواحد، ولأهمية العموميات في الثقافة اتخذت التربية منها وسيلة لتوحيد المجتمع والحفاظ على كيانه وأنشأت ما يسمى بالتعليم المشترك، وهذا التعليم يعني بالمحافظة على وحدة المجتمع وترابطه ونقل المحور الثقافي لعموميات الثقافة والذي يتضمن المستويات والمعارف التي تعين الأفراد على التمييز ما بين الخير والشر وبين الخطأ والصواب والجميل والقبيح والحق والباطل، كما يتضمن المعارف والخبرات والمهارات التي تؤدي إلى ضبط وتحسين السلوك العام وتعين المعلمين على فهم مجتمعهم وإدراك سماته وجذورها وذلك عن طريق التاريخ والجغرافيا واللغة والدين والفنون والعلوم والظواهر الطبيعية التي تحيط بالمجتمع وأفراده، وهذا كله يشكل المحتوى التعليمي والمضمون التربوي

العام الذي يهدف إلى تعليم الأفراد بموجب محور ثقافي واحد يهيئ لهم الاشتراك في الخبرات والاتجاهات والأهداف. (ويح وآخرون، 2004: 23).

ب. **الخصوصيات Specialties**: على الرغم من أنه ليس من الضروري اشتراك كل أفراد المجتمع الواحد في التخصصات فإن كل أفراد المجتمع يحصلون على الفوائد نتيجة لما تقدمه لهم التخصصات المختلفة، والخصوصيات يشترك فيها قسم من المجتمع أي شريحة من شرائحه فهي الأنماط السلوكية والعادات والتقاليد المتصلة بمهنة معينة، وتنقسم الخصوصيات إلى عدة أقسام هي:

- **الخصوصيات المهنية**: وهي العناصر الثقافية أو السلوكيات أو الممارسات الخاصة بأصحاب مهنة معينة دون غيرهم. وتتمثل في المهارات وأنواع المعرفة الفنية التي تتطلبها كل مهنة، وفي الخصوصيات المهنية تعمل المدرسة بعد المرحلة العامة على أن يتخصص أفراد لديهم قدرات معينة في تخصصات مهنية توافق هذه القدرات والاستعدادات.
- **الخصوصيات الطبقية**: وهي خصوصيات تنفرد بها جماعة من الأفراد تحتل مراكز اجتماعية معينة تسمى بالطبقات ولكل طبقة تفكيرها الخاص ونمطها في الحياة وآراؤها ومعتقداتها وطريقة تعاملها مع الآخرين ولباسها الخاص ونظرتها الخاصة إلى الأشياء وسلوكياتها، فهناك الطبقة الراقية والطبقة الوسطى وطبقة الفقراء ولكل من هذه الطبقات قيمها واتجاهاتها ومعاييرها التي تنظم طريقة عيشها.
- **الخصوصيات العقائدية**: تنفرد بعض الجماعات في كل مجتمع بأسلوب يميزها عن غيرها في تقديم الطقوس الدينية الخاصة بها وإقامة الشعائر الدينية أو العقائدية دون غيرها، وتتبع سلوكيات خاصة في مناسبات مختلفة تتوافق مع دينها أو عقيدتها التي تؤمن بها.
- **الخصوصيات العنصرية**: تظهر في كل مجتمع بعض الأقليات وهذه لها أسلوبها الخاص في الحياة وتقاليدها وعاداتها وطريقة لباسها ومأكلها وأسلوبها في التعامل مع الآخرين ولهجتها أو لغتها الخاصة بها.

تحقيق حاجاتهم، فالقيم هي اتجاهات مشتركة بين أفراد الجماعة للحكم على ما هو جديد أو سيئ وترتبط القيم بالمعتقدات الاجتماعية والثقافية المادية وتكتسب قيمتها من خلال حكم الأفراد عليها.

3. الثقافة المادية Materialistic Culture

وتشتمل على كل العناصر المادية الموجودة في المجتمع، أي كل ما هو من صنع الإنسان وترتبط عناصر الثقافة المادية باستخداماتها والقيم والمهارات والمعارف المرتبطة بها.

خصائص الثقافة

تتداخل خصائص الثقافة والتي توجد في كل ثقافة من الثقافات فيما بينها، بل وتكمل إحداها الأخرى، وهذه الخصائص هي: (ويح وآخرون، 2004: 26) و(ناصر، 2004: 126) و(هندي وآخرون، 2008: 113)

1. **الثقافة إنسانية:** إن الثقافة ظاهرة تخص الإنسان فقط لأنها ناتجة عن عملية فكرية، فالإنسان هو الكائن الحي الوحيد القادر على بناء ثقافته الخاصة به، وهو الكائن الحي الوحيد القادر على التجريب والإبداع والابتكار لإشباع حاجاته، كما أنه قادر على تطوير ثقافته والرقي بمجتمعه إلى أعلى الدرجات، فالثقافة خاصة بالإنسان فقط باعتباره أرقى المخلوقات حيث إنه يتميز بوجود مراكز عصبية لديه دون سواه من المخلوقات مثل مركز التخيل ومركز التذكر والفهم والاستيعاب وما إلى ذلك.
2. **الثقافة مكتسبة:** يكتسب الإنسان ثقافته من المجتمع الذي يعيش فيه منذ الصغر، فالطفل يتمكن من اكتساب ثقافة أي مجتمع يترعرع فيه، فالثقافة تنتقل إلى الأفراد بالتقليد والمحاكاة حيث إنها تراث اجتماعي لا صلة لها بالوراثة إذ أنها تنتقل من المجتمع إلى الأفراد الذين يعيشون فيه.
3. **الثقافة قابلة للانتقال:** تمتاز الثقافة بأنها قابلة للانتقال من جيل إلى جيل ومن مجتمع إلى مجتمع آخر وذلك بواسطة الاتصالات بوسائلها المتعددة.

4. **الثقافة عملية اجتماعية:** تمتاز الثقافة بأنها تتم داخل المجتمع، أي مجتمع وفي أوساط اجتماعية من قبل أفراد جماعة معينة وتوفر نوعا من التوافق ووحدة الانسجام في الأفكار والمعتقدات والمشاعر بين الأفراد.

5. **الثقافة مشبعة لحاجات الإنسان:** تساعد الثقافة في تحديد الأنماط التي يتبعها الأفراد في معيشتهم وطرق تفكيرهم وتفاعلهم مع الآخرين وعاداتهم وتقاليدهم ولباسهم والصفات العامة التي تميز مجتمعهم عن غيره من المجتمعات.

6. **الثقافة تطورية:** وهذا يعني أن الثقافة لا تتسم بالجمود والركود، بل إنها في تطور دائم نحو الأحسن والأفضل، والتطوير يتم في الممارسة والطريقة العملية وليس في جوهر الثقافة ومحتواها، وعملية التطوير والتغيير في الثقافة تختلف في حدتها وأسلوبها من ثقافة إلى أخرى.

7. **الثقافة عملية متكاملة:** تعد الثقافة ظاهرة متكاملة، أي أنها تشبع الحاجات الإنسانية وتريح النفس البشرية لأنها تجمع بين العناصر المادية وغير المادية وتسد الحاجات البيولوجية والنفسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والفكرية، والعقائدية والسياسية، فالأفكار والأعمال في الثقافة يكمل كل منها الآخر ويرتبط به.

8. **الثقافة استمرارية:** تنتقل الثقافة من جيل إلى آخر ولذا فإنها ليست ملكا لفرد معين بل إنها ملك جماعي وتراث تتناقله الأجيال، فلا يمكن القضاء على ثقافة ما إلا بالقضاء على جميع أفراد المجتمع الذي يتأثر بها.

9. **الثقافة عملية تنبؤية:** تحدد ثقافة كل مجتمع أسلوب أفراده وسلوكياتهم، ولذلك فإنه بالإمكان التنبؤ بما يمكن أن يتصرف به فرد ما ينتمي إلى ثقافة معينة لأن ثقافته تفرض عليه ذلك.

10. **الثقافة أفكار وأعمال:** إن كل عمل إنساني لا يمكن أن ينفذ ويتم إذا لم تسبقه فكرة وإرادة التنفيذ، فالعناصر المادية للثقافة عبارة عن أفكار تتجسد في أعمال، فالنظم السياسية والاقتصادية والنظام الأسري كلها أفكار تعود إلى تصرفات إنسانية وأفكار تقود إلى أعمال فالنظم القائمة في كل مجتمع أفكار لا تخلو من أعمال.

11. **الثقافة تراكمية:** بما أن الثقافة طريقة للحياة تكتسبها الأجيال المتعاقبة فإنها تتميز بخاصية التراكم، لأن حياة كل جيل تعتمد على التراث الذي خلفته الأجيال السابقة، وإضافة ما يمكن إضافته من أجل اللحاق بركب التطور، وهذا يعني أن الثقافة تراكمية أي تعد تراكماً للخبرات البشرية المكتسبة من جيل إلى آخر.

12. **الثقافة متنوعة المضمون:** تختلف الثقافات من حيث المضمون بدرجة كبيرة، فالثقافة في المجتمع العربي المسلم تختلف عن الثقافة في الغرب من حيث العادات والتقاليد والقيم والأعراف، فعلى سبيل المثال نجد أن المجتمع المسلم لا يعارض زواج أحدهم من ابنة عمه بينما نجد ذلك محرماً في الولايات المتحدة الأمريكية، كما أن تعدد الزوجات مقبول في المجتمع المسلم لكنه يعتبر جريمة في بعض الدول المتقدمة غير المسلمة، وهكذا نجد أن هناك تناقضاً بين الثقافات ويكمن سبب ذلك التناقض في أن للفعل البشري قدرة فائقة في توليد العديد من الأفكار لحل المشكلة الواحدة، كما أن الطاقة البشرية تلعب دوراً كبيراً في تحديد الصورة العامة للثقافة التي يصنعها الإنسان، إضافة إلى أن البيئة الجغرافية تلعب دوراً كبيراً في تنوع الثقافات، فالبيئة الصحراوية على سبيل المثال لا تعرف ثقافة صيد الأسماك والمخلوقات البحرية، ولحجم الجماعة الإنسانية دوره في تناقض واختلاف الثقافات، فالمدن الكبيرة والعواصم تختلف ثقافاتها عن الأرياف والقرى، فنجدها في نمو ثقافي متزايد وللقيم أيضاً تأثير كبير على اختلاف الثقافات وتناقضها إضافة إلى الاتصال الإنساني بين الجماعات حيث إنه كلما كان الاتصال فعالاً بين الجماعات كلما نمت ثقافاتها وتطورت.

13. **ديناميكية الثقافة وجمودها:** الثقافة الديناميكية المتغيرة هي تلم الثقافة التي تكثر فيها البدائل الثقافية وتكون متغيراتها سريعة فهي تنمو باستمرار بواسطة اتصالها بالثقافات الأخرى لتحقيق أغراضها عن طريق التطوير والتحسين، فالثقافة الديناميكية هي التي تتسم بالانفتاح على الثقافات الأخرى فتتأثر بها وتؤثر فيها، أما الثقافة الجامدة فهي تلك الثقافة التي تكون في حالة استقرار، فحياة الأفراد فيها تتسم بالجمود والنمطية، فهي ثقافة العادات والتقاليد وقواعد السلوك المتعارف عليها.

14. **الثقافة متشابهة الشكل:** تتشابه الثقافات فيما بينها من ناحية إطارها الخارجي دون النظر إلى المضمون، فكل الثقافات تحتوي على نظم وقيم وعادات وتقاليد وأعراف ولغة وفنون.

15. **الثقافة متغيرة ومتصلة:** تتسم الثقافات بالتغير المستمر، ولكن تختلف درجة هذا التغير من مجتمع إلى آخر، فالدول الصناعية والمتقدمة تسعى إلى التغير المستمر عن طريق احتكاكها الدائم مع الثقافات الأخرى والتفاعل معها مما يساعد على ظهور أفكار جديدة بشكل دائم ومستمر، ويمتد هذا التغير لينتقل من جيل إلى جيل آخر عن طريق التعلم، وهناك بعض المجتمعات التي يسير فيها التغيير ببطء شديد بسبب جمود تقاليد المجتمع وعدم انفتاحه على الثقافات الأخرى.

16. **الثقافة مثالية:** ينظر أعضاء المجتمع الواحد إلى ثقافتهم على أنها مثالية، فالعادات والتقاليد التي يقرها المجتمع مثالية لأفراد ذلك المجتمع وعليهم الامتثال لها واعتبار مخالفتها من قبل بعض الأفراد خروجا عن المثالية.

17. **الثقافة إشباعية:** تشبع الثقافة الحاجات الأولية والثانوية للأفراد لأنها تنشأ وتظهر من خلال التفاعل الاجتماعي وتنتقل بالطريقة ذاتها مثل الحاجة إلى تكوين أسرة والتي تبدأ بالزواج، والعادات والتقاليد تثبت وتستمر فيما إذا تحقق لدى الإنسان إشباع حاجاته.

18. **الثقافة انتقائية:** على الرغم من تعاقب الأجيال في توارث الثقافة إلا أن هناك إمكانية كبيرة في عملية انتقال الثقافة بشكل انتقائي، فالمجتمع قد يستبعد بعض تلك العناصر وينتقي بعضها تبعاً لظروفه وحاجاته وما يتناسب مع ظروف العصر ومتطلباته.

الوسائل الفردية والمدرسية للثقافة

عندما يهدف المرء إلى تثقيف ذاته، عليه أن يبدأ أولاً باكتشاف حياته وأن يسعى لتقديم القدوة الصالحة بأن يكون قادراً على استخدام ملكاته العقلية في الحكم والاستدلال والتمييز بين الحق وبين الباطل وبين والمهم الأهم وان يلتزم بقيم المجتمع ويتحلى بالأخلاق الفاضلة.

ويتدرب الشخص على الثقافة بناء على ما يكتسبه من الأسرة ومن رفاق اللعب ومن ثم من المدرسة لتعده الإعداد السليم للحياة ولتبذل كل ما في وسعها لتزويده بالقدرات اللازمة وتنمي فيه قابلية الاستيعاب والتكيف والتعاون، وهناك العديد من الوسائل التي تساعد الفرد على اكتساب المعرفة فيما يتعلق بطرق التعليم، وهذه الوسائل هي: (دوترانس، بدون: 45).

1. الوسائل الفردية للثقافة

أ. **العقل والغريزة:** يمتاز الكائن البشري بأن له أداتين تضمنان له البقاء، هما العقل والغريزة، ويسيطر العقل على الغريزة بشكل تدريجي ليجعلها مقتصرة على الانعكاسات الوقائية أو الدفاعية، والمظاهر الغريزية ممكن أن تفيد الفرد أو أن تضره وذلك حسب طبع كل فرد ومزاجه، وحسب البيئة والتربية الأسرية وتساعد تربية العقل في تهذيب القوة الغريزية لدى الإنسان في بعض المجالات، والتربية الإيجابية للغريزة تهدف إلى إزالة مظاهرها المنحرفة أو العدوانية وإلى الرقي بها، فغريزة حب الاستطلاع لدى الطفل هي التعبير الأول لعقله ومن واجب التربية تغذية هذا الجانب الغريزي وتحويله إلى أداة عقلية، فحب الاستطلاع والنشاط الحركي يعدان من عوامل التكوين العقلي الأساسي ويضاف إليهما التعبير اللفظي وغير اللفظي والملاحظة والتعليم.

ب. **حب الاستطلاع:** حب الاستطلاع هو نوع من أنواع التكيف مع ما هو مجهول وجهد غير واع لاستيعاب العالم الخارجي، وهو عامل وظيفي من عوامل النمو ودالة تشير على الانتباه، ويبدأ عادة بالملاحظة ثم بالبحث عن الحقيقة والفهم بواسطة الفحص أو الاختبار، وتمر عملية حب الاستطلاع بثلاث مراحل هي:

- وجود حدث أو مفاجأة تثير في الفرد حالة عدم تكيف.
- شدة الانتباه نحو الشيء الذي أثار في الفرد الدهشة والمفاجأة.
- السؤال عن ذلك الشيء أو الحدث.

وهناك عدة أنواع من حب الاستطلاع مثل حب الاستطلاع الغريزي ويتكون لدى الأطفال، وحب الاستطلاع الانعكاسي ويعني أن يضطر الفرد إلى القيام بحركة عكسية لاستيعاب العالم الخارجي، وحب الاستطلاع المنظم أي حب الاستطلاع التفكيري ويتشكل هذا النوع لدى الراشدين ليكون حب استطلاع علمي، وحب الاستطلاع هو أول شرط من شروط الثقافة وهو أداة جيدة في مجال التربية والتعليم لأنه ينبع من اهتمام الفرد بالحصول على المعرفة، لذا فانه من الضروري للمعلم أن يشجع هذا الجانب ويوليه اهتمامه ويدعم أسئلة المتعلم بالأجوبة المقنعة والصحيحة والمفصلة مع تشجيع المتعلم على البحث عن المزيد من الأجوبة نحو أسئلته، فالمعلم عندما يجيب على سؤال التلميذ ثم يطلب منه أن يبحث لمعرفة المزيد إنما هو يحفزه على البحث عن المعرفة.

ج. الملاحظة: قد تكون الملاحظة نوعا من أنواع حب الاستطلاع وقوة التحليل، والملاحظة وظيفة عقلية في فترة معينة من النمو وهي وظيفة الإجمال الكلي أو وظيفة الإدراك غير المتميز عند الأطفال، وتتخذ الملاحظة عدة خصائص ولكل مرحلة من العمر خاصية معينة ففي سن ما قبل المدرسة يدرك الطفل عناصر الكل، لكنه لا يتمكن من إقامة صلات بينها، فهو يذكر ما يرى دون تحليل، فإذا عرضنا عليه لوحة رسم فيها شخص يمتطي جواداً وخلفه شجرة وسألناه ماذا يرى فسيقول (حصان، رجل، شجرة) ثم ينتهي لما هو حسي ليقول (هذا رجل يركب حصاناً) وبالتدريج أي بعد سن السابعة يبدأ بإقامة العلاقات بين عناصر الأشياء التي يشاهدها ويدرك العلاقات إلى أن يصل إلى مرحلة الملاحظة الموضوعية التي يتمكن من خلالها من إصدار حكمه على الأشياء. ويجب على المدرسة أن تركز على تربية الملاحظة التي تهدف إلى معرفة البيئة الخارجية معرفة جيدة والسيطرة على الإدراكات المحسوسة، وتدريب الطفل على موقف فكري معين وعلى حب الاستطلاع، وتعويد الطفل على النظر والإصغاء، والإدراك الحسي بدقة وانتباه. ومن الضروري البدء في تعليم أسلوب الملاحظة في وقت مبكر، والتدريب على استخدام الحواس كلها في ملاحظة الأشياء والتصرف إزاء ذلك بنظام معين وقاعدة متعارف عليها.

د. **القراءة:** يعتبر تعليم القراءة للأطفال الصغار بمثابة فتح الطريق لهم للنمو العقلي ولكي يتعلم الفرد القراءة يجب أن يفهم ما يقرأ فهماً دقيقاً لا أن يقرأ فحسب لأن القراءة دون فهم تعني فك الرموز ليس إلا، ولكن يجب تعويده على القراءة بفهم وإدراك، وأن نشجعه على التحليل والتعليل والربط، كما يجب تعويده على القراءة الصامتة.

ه. **التفكير:** من الوظائف الهامة للمدرسة تعليم التلاميذ كيفية التفكير والتأمل، والتفكير يعني القدرة على الاستدلال والنقد والربط، والتأمل في حل المشكلات اليومية والتصدي لها بعقل ودراية، فالتفكير والتأمل يعنيان تعميقاً لحياة الفرد الداخلية وتهذيبا وتجويدا لها على المستوى الفكري.

و. **التبادلات:** من الضروري تشجيع التبادلات بين الأفراد على المستوى الاجتماعي والفكري، فهذه التبادلات تمثل مساهمة عظيمة في تنمية الفردية، فالفرد الذي يندمج في مجتمع ما ويتفاعل مع أفراده يكتسب الكثير من المعارف والخبرات من هؤلاء الأفراد الذي هم بدورهم سيكتسبون منه الكثير.

ز. **التوثيق:** من الأمور الواجب أن تتبناها طرق التعليم هو التوثيق، فمن المدرسة يستقي التلاميذ المعلومات من المعلم ومن الكتاب المدرسي، ولكن هناك وسائل أخرى عديدة يجب إرشاد التلاميذ إليها وتدريبهم على كيفية استعمالها والمحافظة عليها، وهذه الوسائل تشمل الكتب الخارجية والصحف والدوريات والمكتبات والمتاحف والانترنت وغيرها مما يتيح لهم فرصة الإنماء المعرفي والتعمق في بعض الموضوعات والاستفادة منها.

2. الوسائل المدرسية للثقافة

تشتمل هذه الوسائل على: طرق التعليم، أدوات التعليم، الوسائل السمعية-البصرية.

أ. طرق التعليم: يختار المعلم الواعي الطريقة المناسبة لكل درس وذلك حسب طبيعة الدرس والموضوع المقدم فيه، وتتنوع طرق التدريس لتشمل التدريس التقليدي، والعمل في مجموعات، و التعليم المفرد، و التعليم المبرمج، وتعتمد

الطريقة التقليدية في التدريس على نظام هاربرت الذي يقسم الدرس إلى أقسام ثابتة ويحدد مدة كل قسم من هذه الأقسام، وهذه الطريقة على الرغم من أنها سهلة الاستخدام فإنها تعطي المعلم الثقة والطمأنينة لاسيما إذا قام بتحضير دروسه بشكل جيد ومتقن. والمراحل التي وضعها هاربرت للدرس هي:

- المدخل إلى الإدراك وهي تقديم للدرس أو تمهيد له.
- العرض: ويعني تقديم المعرفة الجديدة بشيء من التفصيل والتوضيح.
- التمرين: وهو إعطاء تمرينات للتلاميذ عن الدرس الجديد للتأكد من أنهم استوعبوه تماماً.
- التثبيت: ويعني استخلاص قاعدة عن الدرس وتلخيصه.
- التعيينات: والمقصود بالتعيينات هي الواجب الذي يعينه المعلم لتلاميذه لإنجازه في اليوم التالي.

والمعلم الجيد هو الذي يكثر من الأسئلة الموجهة للتلاميذ شرط أن تكون صياغتها واضحة ومفهومة وأن تكون الأسئلة مناسبة لقدرات التلاميذ وأعمارهم وان تتميز بالعمق والدقة وأن لا يكون لها أكثر من جواب، كما يجب أن تثير الأسئلة تفكير التلميذ وتشجع لديه الربط والتحليل والنقد والتعليل والإبداع والاكتشاف، ومن الضروري أن يطرح المعلم أسئلته على تلاميذه بأسلوب شيق خال من التهكم أو التحدي أو القسر وان يبتعد كل البعد عن إحراج التلاميذ أو إرغامهم على الإجابة وذلك مراعاة لصحتهم النفسية وتباين القدرات فيما بينهم.

ب. **العمل في مجموعات**: إن الطريقة التقليدية في التعليم تضطر التلميذ للعمل لوحده حيث إن الطريقة تقتصر على العلاقة الثنائية بين المعلم وبين التلميذ، أما التدريس في مجموعات فهو يهدف إلى التعبئة المشتركة لمجموعة من المعارف والمهارات تكون مجموعة من التلاميذ مسئولة عنها وتعمل على شكل فريق عمل، وهذه الطريقة تشجع التلاميذ على الشعور بالانتماء وتدفعهم للمشاركة وتبادل الأفكار والمعلومات والتعاون والتفاني لأجل المنافسة

الشريفة بين فرق العمل وتشجع إقامة علاقات الصداقة بين التلاميذ، كما أنها تدرب الأفراد على القيادة وإدارة شئون الجماعة وتشجع التلاميذ على التفاعل الاجتماعي فيما بينهم، والعمل في مجموعات يحتاج من المعلم الوعي التام بالعلاقات الاجتماعيةبين تلاميذه وتوخي الدقة في توزيعهم كمجموعات، كما يستوجب منه التنظيم الدقيق والتخطيط الواعي.

ج. **التعليم المفرد**: العمل المفرد أسلوب في التعليم يستند إلى أن المتعلمين يختلفون في القدرات والمهارات والاتجاهات، ولذلك فإن المعلم يعتمد على أسلوب التعليم المفرد وذلك بتطبيق معالجات فردية توافق حالة كل تلميذ على حدة وتحقق حاجاته وتدفع به إلى الشعور بالأمن والارتياح.

د. **التعليم المبرمج**: وهو شكل من أشكال تفريد عمل التلاميذ إلى الحد الأقصى، والتعليم المبرمج يجزئ التعليم إلى سلسلة من الأسئلة المتعددة والمتدرجة ويقود التلميذ إلى التعلم خطوة بعد خطوة، فإذا ما أنجز مهمة ما بنجاح يتحول إلى ما بعدها، والتعليم المبرمج لا يلغي عملية الاتصال بين المعلم والتلميذ لكنه يحرر المعلم من عبء التدريس.

ه. **الأدوات التعليمية**: وتشمل المكتبات والحيوانات الأليفة والتجهيزات والنباتات والمجسمات... الخ، وينبغي على المعلم اللجوء إلى استخدام أدوات عصرية تتماشى مع التطورات العلمية والتقنية.

و. **الوسائل السمعية – البصرية**: وتشمل الرسوم والصور والأفلام التعليمية والأسطوانات والأشرطة السمعية والقصص المسجلة والمذياع والتلفاز والإذاعة المدرسية والمسرح المدرسي... الخ.

وظائف الثقافة

أن الثقافة تقوم بعدة وظائف رئيسية هي: (الرشدان، 1984: 57).

1. تتمكن الجماعة بواسطة الثقافة من الحفاظ على بقائها واستمرارها، حيث إنها تمدها بمجموعة من الأنماط السلوكية التي تتمكن الجماعة عن طريقها أن تشبع حاجاتها الأولية والثانوية.

2. تساعد الأفراد على التنبؤ حول سلوكيات الأفراد والجماعة في مواقف معينة.
3. تمد أفرادها بمجموعة من القوانين والأنظمة التي تساعدهم على التكيف مع المواقف البيئية المختلفة وتمنحهم فرصة التعاون فيما بينهم مما يمكنهم من الاستجابة في مواقف معينة بتصرف واحد.
4. تساعد على تفاعل الأفراد داخل الجماعة بوسائل متعددة مما يجعل هؤلاء الأفراد الذين يشكلون المجتمع وحدة متماسكة البنيان.
5. توفر للأفراد حاجات يكتسبونها ثم تمدهم بالوسائل الكافية لإشباع تلك الحاجات كالاهتمامات الدينية والأخلاقية والتربوية.
6. تقدم الثقافة للأفراد تفسيرات تقليدية، تصبح فيما بعد مألوفة للعديد من المواقف والتي يحدد الفرد على أساسها أنماط سلوكه.

مستويات الثقافة

بما أن الثقافة هي الفكر المكتسب لدى الأفراد في المجتمع، وهذا الفكر يشمل المثل والمعاني الفعلية والاجتماعيةوالنظم والتشريعات والعقائد والفنون واللغة... الخ فالثقافة مكتسبة من خلال التفاعل الاجتماعي بين الأفراد بواسطة الاتصال، وهي أي الثقافة تشمل كل قوى الإنسان المكتسبة في سيطرته على نفسه وعلى الطبيعة وهي نتاج عقود متراكمة وإنها تنمو تدريجياً وعلى مر العصور وتتطور نحو الأحسن عن طريق احتكاكها بثقافات أخرى، وللثقافة مستويات عديدة، والمستوى الثقافي العلمي يقصد به الأسلوب البدائي أو الأسلوب الحضاري في تطبيق الثقافة. (ناصر، 2004: 129) ولا يجوز أن يطلق على المستويات الثقافية مصطلح المستوى التعليمي لأن التعليم والمستوى التعليمي يعتبر جزءاً بسيطا جدا من الثقافة، وهو أي التعليم أحد وسائل نقل الثقافة وليس طريقة الحياة التي تعيشها الجماعة.وعلى سبيل المثال هناك مستوى ثقافي بدائي ومستوى ثقافي زراعي ومستوى ثقافي حضاري ومستوى ثقافي صناعي... الخ فالثقافة هي الواقي الذي يحافظ على المجتمع من الاضمحلال.

التربية والثقافة... والتغير الثقافي

ترتبط التربية ارتباطا كبيراً بالثقافة في كل المجتمعات، فالتربية عملية اجتماعية موجودة في كل المجتمعات، بغض النظر عن طبيعة المجتمع ومستواه، وهي تهدف إلى إعداد الكائن البشري وفق معايير يحددها المجتمع، وتختلف باختلاف ثقافة كل مجتمع، فالتفاعل الاجتماعي بين الأفراد هو حقيقة المجتمع، والثقافة هي نتاج هذا التفاعل، والتفاعل والثقافة يعتمدان على وجود قوة يمتلكها الأفراد، وهذه القوة التي تحقق لهم استمرار التفاعل هي التربية والتي تدل على استعداد الفرد للتغير والتشكل، وهذه القوة أي التربية لا يمكن أن تستمر من تلقاء نفسها ولكن وجودها يرتبط بوجود الأفراد، وبفعل نشاطهم وممارستهم لأساليب العمل والتفكير. (هندي وآخرون، 2008: 114).

وتعد الثقافة بكل وسائطها الوعاء التربوي العام، والتربية لها دور كبير في تيسير التغيير وتحقيقه، والتغيير مسؤولية مشتركة بين المدرسة والمؤسسات الاجتماعية المختلفة، وهكذا نجد أن هناك علاقة وثيقة بين التربية والثقافة، حيث إن الثقافة بكل وسائلها تمثل المضمون العام للتربية، والتربية بكل أشكالها ووسائلها إنما هي أداة تنفيذ الثقافة وإعداد الأفراد لحفظ تراثهم الاجتماعي والثقافي ونقله من جيل إلى آخر وصقل شخصياتهم الثقافية المتميزة. فالشخصية الإنسانية هي نتاج العلاقة الديناميكية بين الفرد وبيئته، فهي شيء يكتسب ويعلم، والشخصية لها علاقة بالذات الاجتماعية، فالذات يكونها الفرد ولا يولد بها، والثقافة هي التي تعطي معنى للعالم الذي يوجد خارج الفرد ويدخل في تكوين شخصيته، والجماعة هي التي تحمل الثقافة للفرد أي أن الثقافة والجماعة والشخصية ثلاثة مكونات لكل وأحد. (النجيحي، 1981: 78) وإن التربية والتعليم والعلوم المتحصلة تصبح عبئاً ثقيلاً ينوء تحته المجتمع إذا لم تصبح جزءاً من ثقافته ومطلباً ملحاً من مطالب تنميتها وتطويرها لأجل المحافظة على استمراريتها والرقي بها. (عريفج، 2008: 173) وإن المؤسسات الاجتماعية المتعددة يمكنها أن تلعب دوراً كبيراً في حياة الأطفال وتثقيفهم من خلال عمليات التنشئة الإجتماعية، والتربية والتعليم وألوان التدريب ذلك أن التغير الثقافي أصبح حقيقة واقعة في هذا العصر، وهذا ما يفرض على التربية دوراً كبيراً ينبغي أن تقوم به، كما يفرض على

القائمين على العملية التربوية مراجعة فلسفة وطريقة وتنظيم العملية التربوية، وعلى المدرسة أن تلعب دورها الإيجابي في المساهمة في حل مشكلات المجتمع وقيادة التغير الثقافي والاجتماعي، وهذا يستوجب وجود اتجاه ديمقراطي في المجتمع الذي وجدت فيه لإتاحة المجال لها لعمل ذلك.(هندي وآخرون، 2008: 107) واختيارها للخبرات التربوية المناسبة التي تساعد على المحافظة على التراث الثقافي والاجتماعي وإثرائه ومساعدة التلاميذ على تنمية قدراتهم الخلقية في ضوء قيم ومعايير الثقافة، والتعاون مع المؤسسات الاجتماعية المختلفة وأسر التلاميذ والتركيز على تنمية الوعي لدى الأفراد بالتغير الذي يشهده العصر وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم وحل المشكلات المتنوعة وكيفية المساهمة في خدمة البيئة، كل هذه الأمور تساعد بلا شك على مقابلة التغير الثقافي ومسايرته وتلبية متطلباته، فالتربية المدرسية يجب أن تكون وثيقة الصلة بالقوى التي تحدث التغير الاجتماعي والثقافي وبالحاجات التي تنتج عن ذلك التغير، ورغم التكيف مع هذا التغير من أجل بناء نظام اجتماعي ثقافي جديد من خلال اختيارها للقوى العلمية والثقافية والتقنية الجديدة وتوظيفها وذلك لكي تكون المدرسة عاملاً مجدداً وفاعلاً في دعم التغير ومسايرة التطور المستمر.

السلوك الثقافي ومسؤولية المؤسسات التربوية

تعد مسؤولية التطوير الثقافي والتثقيف مشتركة بين كل المؤسسات والمنظمات الموجودة في المجتمع ولا تستثني أي منها، بالإضافة إلى الأسر وتتحدد أدوار هذه المؤسسات والمنظمات بالآتي: (سرحان، 1982: 122) و(عريفج، 2008: 176).

1. تنمية وعي الفرد حول ثقافة مجتمعه: ويقصد بها تنمية المدركات لدى أفراد المجتمع وتعميق أحاسيسهم نحو تاريخ وتراث المجتمع الفكري والسياسي والفني والأدبي والديني ومساعدتهم في التعرف على ثقافة مجتمعهم وفهمها والتعرف على مكوناتها وقيمها المختلفة.
2. غرس اهتمامات الفرد في فهم واستيعاب القيم الكامنة وراء مكونات ثقافة مجتمعه: ويتم ذلك من خلال مشاركة كل فرد من أفراد المجتمع بالنشاطات المجتمعية المختلفة والتعرف على المصادر الأولية لتراث مجتمعه والاستمرار بالسؤال والبحث لمعرفة كل التفاصيل الخاصة بقيم ثقافة مجتمعه.

3. الربط بين المدرسة والمجتمع: على المدرسة أن تتلاحم مع دور التنشئة الاجتماعية الموجودة في المجتمع والتوفيق بين وظيفتها ووظائف تلك الدور والمؤسسات ودعم وتشجيع التلاميذ على الاستفادة الفعلية مما يتعلموه وتطبيقه على أرض الواقع.

4. الانفتاح على الثقافات الأخرى مع الحفاظ على هوية ثقافة المجتمع: لم تعد مسئولية التربية نقل التراث فحسب وإنما مسئوليتها هي تنقية هذا التراث وحل التناقضات التي تنشأ فيه نتيجة النمو الثقافي والغزو الثقافي، فهي مسئولة عن الانفتاح على الثقافات الأخرى إضافة إلى مسئوليتها في نقل التراث وذلك أن العالم أصبح متغيراً، فالثورة المعلوماتية والمخترعات الجديدة المتلاحقة وتيسير سبل الاتصالات كل هذه الأمور جعلت التربية مطالبة بتطوير التراث، وتلاحم المدرسة مع المجتمع والتوفيق بين ما يجري في كل منهما من أحداث ومساعدة التلاميذ على استيعاب وفهم ثقافة مجتمعهم والقدرة على تطويرها واستمرارها بشكل يتماشى مع متطلبات العصر.

أثر الثقافة في نمو شخصية الطفل

تعد التربية عملية تطبيع اجتماعي، فهي تساعد الطفل على الانتقال تدريجياً من الطور البيولوجي إلى الطور النفسي الاجتماعي ليصبح فرداً يساهم في أنماط معيشة وحياة الجماعة ويشترك معها في نشاطاتها المختلفة، وعملية التطبيع الاجتماعي هي عملية تكوين شخصية الفرد التي تميزه عن غيره،

ولعملية التطبيع الاجتماعي جانبان أساسيان أولهما، أن على الفرد أن يتعلم عادات العمل والاتصال والاتجاهات التي يتوقعها منه المجتمع كعضو ينتمي إليه، والآخر هو أن يتعلم الفرد كيفية تنظيم هذه العناصر لكي يتمكن من القيام بوظيفته كانسان متكامل حسب مستوى المجتمع الذي يعيش فيه، وان يكافح بطريقة متزنة لإشباع حاجاته فالإنسان يصبح اجتماعيا كلما مر بتغيرات معقولة في كيانه وفرديته. وتتكون شخصية الفرد من صفات متسقة ومستمرة يمكن على أساسها التنبؤ بسلوكه، فالشخصية الإنسانية هي نتاج العلاقة بين الفرد وبيئته وثقافة تلك البيئة. (النجيحي، 1981: 86) ويلاحظ في الثقافات التي تتمركز حول عدة محاول أن نمط

الشخصية السائد فيها يتعدد، فالثقافة تؤثر في الشخصية الإنسانية على عدة مستويات وهذه المستويات هي: المحتوى ويعني أن الأنماط السلوكية التي تنقل من جيل إلى آخر هي أكثر الطرق وضوحاً من حيث تأثير الثقافة في الشخصية ثم التفسير فالأفراد الذين ينقلون الأنماط الثقافية للطفل يحددون له الطرق التي يفسر بها سلوكه وسلوكيات الآخرين، أما التنظيم فالثقافة تحدد طريقة تنظيم السلوك المكتسب. وإن اختلاف الخبرات التي تتبع في تربية الطفل إنما هو نتاج الاختلافات في الثقافة وهي الشخصية ونتيجة لاختلاف التربية من مجتمع إلى آخر فإن الأطفال يشكلون شخصيات مختلفة. ويتأثر الأطفال عند تشكل شخصياتهم بشخصيات الراشدين الذين يشرفون على تربيتهم حيث إن الخبرات المتنوعة التي يتلقاها الطفل في حياته تؤثر بلا شك على تشكيل شخصيته. وإن دراسة المربين لمعنى الثقافة ومكوناتها وعناصرها تساعدهم بلا شك في تشكيل فكرة واضحة عن مكانة التربية من تلك الثقافة ومدى تأثيرها على تكوين شخصية الفرد، ذلك أن نمو الفرد لا يمكن أن يتبلور ولا تتشكل شخصيته المتفردة إلا من خلال الثقافة بكل ما تحتوي عليه، وحيث إن الشخصية لا تتبلور إلا بواسطة تفاعل الطفل وإتصاله بالبيئة فإن البيئة، هي التي تهيئ أسباب نمو الشخصية وتكونها، وتعد عملية تكون شخصية الطفل عملية خلط وصهر العناصر الثقافية المكتسبة مع صفاته التكوينية لتشكيل وحدة وظيفية متكاملة، وتؤثر الثقافة في جميع الجوانب التي تتكون منها شخصية الطفل والتي هي: (ويح وآخرون، 2004: 39).

1. الثقافة والنمو الجسمي: تلعب ثقافة كل مجتمع دوراً كبيراً في النمو الجسمي لأفراد المجتمع وذلك لأن لكل مجتمع طريقته في التغذية والنمو وممارسة الألعاب الرياضية، وهذه الطريقة تستمد عادة من العادات والتقاليد والقيم المتعارف عليها، وقد تكون هذه الطريقة التي يتبعها المجتمع الفلاني في ممارسة العادات اليومية كالتغذية والحركة الجسدية مفيدة في بناء الجسم أو قد تكون مضرة وذلك حسب التغذية التي اعتاد عليها أبناء ذلك المجتمع أو كيفية ممارسة الألعاب الرياضية وغيرها، فعلى سبيل المثال لا الحصر تضمنت معظم المجتمعات العربية الرز والخبز في طعامها اليومي مما يمد الأفراد بالنشويات بشكل كبير بينما لا نجد

ذلك في المجتمعات الغربية إلا نـادراً إذاً تـدخل ثقافـة المجتمـع في النمـو الجـسمي للأفراد وتؤثر فيه تأثيراً كبيراً.

2. الثقافة والنمو العقلي: مما لاشك فيـه أن الثقافـة تـؤثر تـأثيراً شـديداً في الناحيـة العقلية للفرد لا سيما الناحية المعرفية الفكرية، فالمجتمع الذي تتسم ثقافته بالإيمان الشديد بالدجل والسحر والشعوذة وقراءة الحظ ورؤية الطالع وما إلى ذلـك مـن الخرافات يؤثر بلا شك على عقليـة الأفـراد، كمـا نجـد في المجتمعـات المتحـضرة والمتطورة اهتمام الأسرة بتوجيه الطفـل وتوسـيع مداركـه وإمـداده بالمعلومـات وسرد القصص ذات المغزى له وتثقيفه عن طريق وسائل الإعـلام المتعـددة ودور التنشئة الاجتماعيةوعلى رأسها المدرسة وهذا الاهتمام ينصب بالتأكيد على عقل الطفل لينمو ويترعرع منفتحاً واعياً.

3. الثقافة والنمو الانفعالي: يشكل التكوين الانفعالي أنمـاط الـسلوك لـدى الفـرد، وتتوقف مدى قوة الانفعال أو ضعفه على الناحية الموروثة، إضافة إلى الثقافة التي لها تأثير كبير على الناحية الانفعالية لـدى الأفـراد، فالتنـشئة الاجتماعيـة تلعـب دوراً كبيراً في التحكم بالناحية الانفعالية لدى الأفـراد، وتـؤثر الثقافـة في كيفيـة التعبير عن الحالات الانفعالية، فالفرد يتكيف في التعبير عن انفعالاته وفق ما تراه البيئة مقبولاً، فالحزن على سبيل المثال كان منذ زمن بعيد يعـبر عنـه في الأنـدلس بلبس الملابس البيضاء، وبعض الشعوب العربية ولا سـيما تلـك الـتي تعـيش في القرى والمدن النائية نجد أن الأسرة تظهر انفعالاتها في حالـة وفـاة أحـد أفرادهـا بالصراخ والعويل والمبالغة في لطم الخدود وشق الجيوب، وهكذا نجـد أن الثقافـة المجتمعية تؤثر تأثيراً شديداً في اتجاهات وتعصب الفرد منذ نعومة أظافره.

4. أثر الثقافة في النمو الخلقي: يرتبط النمو الخلقـي بعوامـل البيئـة وثقافـة المجتمـع، فالجوانب الانفعالية والعقلية تؤثر كثيراً في الصفات الخلقية وترجـع إلى فروقـات الثقافة بين المجتمعات، ذلك أن لكل مجتمع ثقافتـه الخاصـة بـه وقيمـه الـتي جبـل عليها.

وهكذا نجد أن شخصية الإنسان بكل ما تحتوي عليه من مكونات إنما هي نتيجة تفاعل مستمر بين الوراثة والبيئة.

التفكير والثقافة

التفكير هو أحد أهم وظائف العقل الإنساني، وهو عملية ذهنية ترسم بها خارطة العمل المؤدي إلى تحقيق هدف ما. (ويح وآخرون،2004: 56) وعن طريق التفكير يتعلم الفكر كيفية معالجة المشكلات واتخاذ قراراته بشأنها، بل وقد يبدع ويبتكر أفكاراً جديدة لم تخطر على بال أحد، ولا يقتصر التفكير على وجود مشكلة لدى الإنسان، فالإنسان يفكر بشكل مستمر والعقل يعمل بدون توقف ويختلف نوع التفكير حسب الموضوع المراد التفكير فيه، فقد يكون تفكيراً سطحياً أو تفكيراً عميقاً يحتاج إلى إعادة تفكير، وكلما فكر الإنسان أكثر واستخدم عقله بتركيز كلما نمت لديه عادة التفكير وازداد تقبله لها، وهنا يبرز دور التربية التي يفترض أن تكون الإبداع المنهجي بعادة التفكير، وترتبط لغة الإنسان بتفكيره، فهو يفكر ثم يعبر عن ذلك بواسطة اللغة، فاللغة هي الفكر المنطوق والفكر هو اللغة غير المنطوقة.وترتبط مع التفكير العمليات العقلية المتعددة كالإدراك والتذكر والتخيل والتصور، وهذه كلها تشكل الخلفية للتفكير، لأن كل واحدة من هذه العمليات تقودنا إلى التفكير، والتفكير لدى الأطفال ينمو بشكل تدريجي، ولابد من الإشارة إلى أن البيئة الثقافية لها أثرها الكبير في تطور التفكير عند الأطفال.والطفل في مرحلة الطفولة المبكرة يبدأ بالتدرب على التفكير الذي يعتمد على التعليل المادي الحسي أي ملاحظة الظواهر الخارجية كالصور والمجسمات والحيوانات الأليفة وغيرها، أي أن الطفل في مرحلة الطفولة المتوسطة إنما هو بصرياً في تفكيره ثم ينتقل رويداً رويداً إلى التفكير المعنوي المجرد الذي يبدأ بالتبلور ويزداد ذلك التبلور في الطفولة المتأخرة. وللثقافة دور كبير في تشكيل طرق التفكير لدى الأطفال، وحيث أن التفكير قائم في كيان الثقافة، فهو يساعد على تحفز الأطفال لاكتشاف حقائق جديدة حول جوانب الحياة، لذا فإن التفكير هو لب العملية التعليمية، وعليه فإنه من الضروري جداً العمل على تنمية قدرة الأطفال على التفكير، وهذا ما تعمد إليه التربية الحديثة وتعمل به عن طريق تشجيع التفكير الإبداعي وحل المشكلات والتفاعل مع النشاطات المتعددة، ويتفاوت الأفراد فيما بينهم في عملية التفكير، فهناك من هو قادر على التركيز والتفكير المنظم، بينما نجد أن هناك من يكون انتباهه مشتتاً وفكره أقل تركيزاً، فالناس تبقى بينهم

فروقات فردية حتى ولو كانوا من نفس العمر ونفس الثقافة، بل وحتى في الفرد الواحد توجد فروقات، حيث نجد أن استعداده لتعلم الأمور المختلفة يختلف من أمر إلى آخر.

المنهج كنظام ثقافي

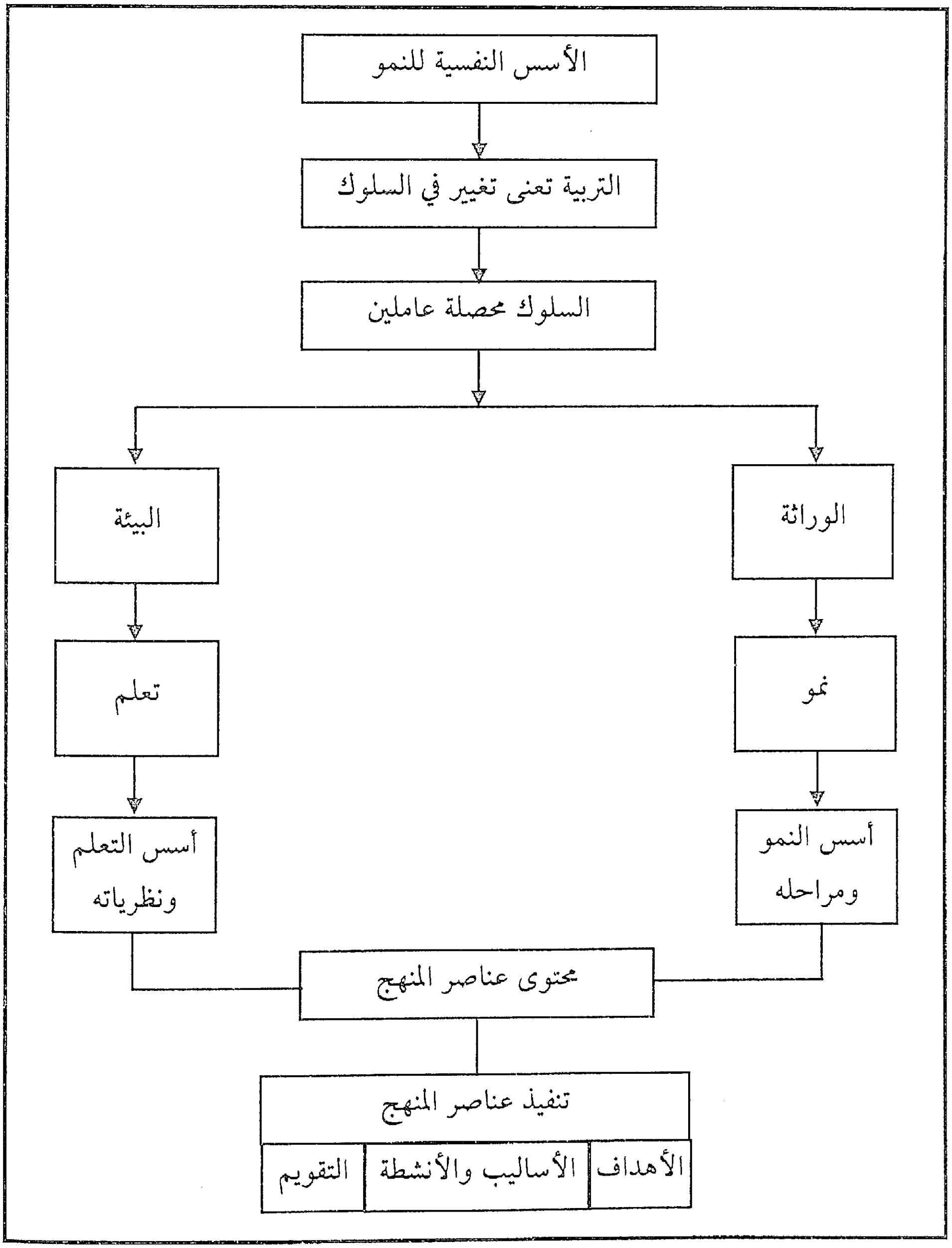
تقع مسألة تحديد نوعية الفرد الذي يجب تربيته على المجتمع، وبناء على ذلك يسعى التربويون إلى تقرير الكيفية التي تكون عليها عملية التربية، ونقطة البداية عندهم هي معرفة من هو هذا الفرد، وما هي إمكانياته، وظروفه، وخبراته السابقة، واتجاهاته وعاداته، وأنماط تفكيره، أي المكونات الثقافية لشخصيته.(اللقاني،1981: 92) ومن هذا المنطلق يسعى واضعو ومصممو المناهج في تكوين الشخصية الثقافية للمتعلم، من خلال احتواء المنهج على العديد من الخبرات والمواقف التي تساعد التلاميذ على اكتساب الأفكار والعادات، والقيم، والسلوكيات، والأخلاقيات، وأساليب التعامل مع الآخرين، والتعاون، وما إلى ذلك من أنماط السلوك التي تساعد على إشباع حاجاتهم النفسية، والعاطفية، والاجتماعية، والروحية، وتجعلهم أفراداً مقبولين في المجتمع. ويعد نظام التعليم نسقاً له بنية وأهداف، وغايات يتوخى المجتمع تحقيقها، ويلجأ في تحقيق تلك الأهداف والغايات إلى وسائل وسياسات معينة وقوانين موضوعة، يراد من ورائها أن يكون التعليم منسجماً مع أنساق اجتماعية أخرى، بعضها يعلو نظام التعليم، كالنظام السياسي السائد في المجتمع، وبعضها يواكب النظام التعليمي، كنظام التنشئة الاجتماعية في الأسرة، ودور التنشئة الاجتماعية المختلفة، والبعض الآخر يسانده نظام التعليم، كنظام التوظيف وإدارة الخدمات العامة. والعلاقة بين نظام التعليم والنظم آنفة الذكر علاقة تبادلية واعتمادية. ولقد وصف التعليم بأنه نظام ثقافي، حيث إن الناس في المجتمعات العربية على سبيل المثال، يمثلون ثقافة متمايزة، أي أنها ترجع إلى التاريخ، والجغرافية الطبيعية، والتكوين الاجتماعي، والتاريخ العقائدي، والتقاليد الاجتماعية المتعارف عليها. وثقافة المجتمع تحتم على المنهج أن يستند إلى ركيزة ثقافية، ترسخ الثوابت لدى الأجيال، وتجدد في الوقت نفسه متغيرات هذه الثقافة.(عبد الحليم وآخرون، 2009: 64) ويشير علماء الأنثروبولوجي إلى أن كل إنسان يشبه جميع الناس في نواح معينة، ويشبه بعضهم في نواح معينة،

ويشبه بعضهم في نواح أخرى، وينفرد بخصائص معينة، وهذا يعني أنه يشبه جميع الناس في النواحي البيولوجية، مما يمكنه من التوافق مع أفراد مجتمعه والتعامل معهم، ويشبه الناس من حيث انتمائه إلى ثقافة فرعية معينة، وهو لا يشبه أي شخص آخر في طرق إدراكه وشعوره وحاجاته وسلوكياته. ولذلك فهم أي علماء الانثروبولوجي يرون أن التعلم الاجتماعي هو عملية أساسية في تشكيل الشخصية المقبولة اجتماعيا. والعناصر المتعلمة في التربية متنوعة تتراوح بين عناصر فردية خاصة بالشخص، وعناصر يشترك بها مع الآخرين بصفة عامة، ودور المنهج المدرسي يتمثل بالاهتمام بهذين الجانبين بشكل متوازن أي الاهتمام بالنواحي الفردية الشخصية والجوانب الاجتماعية المشتركة عند بناء وتصميم المنهج وتنفيذه.(هندي وآخرون، 2008: 112) فبالإضافة إلى التعرف الدقيق على طبيعة التلميذ وإمكاناته في النواحي المعرفية والجسمية والنفسية، ينبغي التعرف على الظروف والبيئة التي يعيش فيها، والأطر الثقافية التي تربى في ظلها، وهذا يعني أن عملية بناء المناهج الدراسية يجب أن تأخذ في اعتبارها وظيفة المنهج الإجتماعية، بجانب ووظيفته في تنمية جميع جوانب شخصية المتعلم.

ثالثاً: الأسس النفسية للمنهج

الأسس النفسية هي المبادئ النفسية التي توصلت إليها الدراسات في مجال علم النفس، حول المتعلم من حيث طبيعته وخصائص نموه، وميوله واتجاهاته، وحاجاته ودوافعه، واستعداداته وقدراته، والفروقات الفردية بين المتعلمين، وعملية التعلم من حيث طبيعته وطرقه وقوانينه وشروطه وتفسيره، والتعليم من حيث مفهومه وعناصره وأنواعه ومراحله. والأساس النفسي هو من الأسس المهمة التي يقوم عليها المنهج (عطية،2009: 153) والتي يجب مراعاتها عند بناء المنهج وتنفيذه. والأسس النفسية تؤكد على أن التلميذ هو محور العملية التربوية الذي تهدف إلى تنميته وتربيته عن طريق تغيير وتعديل سلوكه، ووظيفة المنهج هي إحداث هذا التغيير في السلوك. والسلوك هو محصلة عاملي الوراثة والبيئة، ومن تفاعل هذين العاملين وما ينتج عنه من تعلم، يحدث السلوك المرغوب فيه لدى المتعلم، ولذلك، فإنه لابد من مراعاة أسس النمو ومراحله، وأسس التعلم ونظرياته في وضع المنهج وتنفيذه. والشكل

التالي يوضح تأثير الأسس النفسية للنمو على بناء المنهج المدرسي وتنفيذه: (هندي وآخرون، 2008: 41).



الشكل رقم (10): تأثير الأسس النفسية للنمو على بناء المنهج وتنفيذه

لقد ركز المنهج اهتمامه في مطلع القرن العشرين على التلميذ وميوله وحاجاته ومشكلاته، وحاجات المجتمع ومشكلاته، وذلك لتشكيل الشخصية الإنسانية القادرة على التكيف مع ذاتها ومجتمعها، فالمنهج هو وسيلة تربوية تعين على نمو التلاميذ نمواً يؤهلهم للقيام بالأعباء التي تتطلبها الحياة، وكيفما كانت الأهداف والمحتوى والطريقة، فإن هذا لا يؤدي إلى شيء ما لم يعتمد على فهم حقيقي لخصائص التلميذ وحاجاته وميوله ومشكلاته، وكيفية تعلمه.(مصطفى، 2004: 90) فتقديم أي قدر من الخبرات التعليمية للتلميذ دون معرفة خصائصه وحاجاته سيؤدي بلا شك إلى الفشل في تحقيق الأهداف التي يسعى إليها المنهج. وتنسب سلوكيات النفس البشرية إلى قوى تقيم في داخل الإنسان، وذلك أن كل جسد يحتوي على عدة شخصيات تتحكم به بطرق مختلفة وعلى فترات متباينة، وحدد علماء النفس هذه الشخصيات الموجودة داخل الجسد البشري إلى: الذات أو الأنا، والذات العليا، واللاشعور الغريزي. وعندما تتفاعل هذه العناصر الثلاثة يتكون سلوك الفرد، وحيث إن التربية هي عملية نمو تتفتح من داخل الطفل فتكشف عن مواهبه وقابليته الفطرية، لذلك صار رواد التربية يعتمدون على علم النفس في تحقيق أهداف التربية وأبرزهم بستالوتزي وهاربرت وفروبل وماريا منتسوري، وكان ذلك من خلال:

- التحول من الأهداف النظرية في التربية إلى الأهداف الحياتية العملية.
- جعل التعليم مبنياً على علم النفس والاستفادة من ميول الطفل واهتماماته في التعليم، مع مراعاة قدرته ومستواه العقلي والبدني.
- تعد التربية أداة وظيفية لأنها الوسيلة الأساسية التي يمكن بواسطتها إصلاح حال المجتمع وتطويره نحو الأحسن.
- ضرورة اتباع الطريقة المنطقية في التعليم كالتدرج من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد ومن المحسوس إلى المعنوي ومن الجزء إلى الكل.
- ضرورة حب الأطفال ومداراتهم وتكوين علاقة تفاعل ودية بين المعلم وتلاميذه قائمة على الحب والاحترام المتبادلين.
- تنمية ملكات المتعلم كلها وبشكل متناسق متوازن.

- تنمية حواس الطفل وتدريبه على استخدامها في التعليم.
- منح الحرية للمتعلم في التربية وعدم المبالغة في توجيهه.
- أن الغرض الأساسي للتربية هو تنمية الفرد بوسيلة الفعالية الذاتية، وهذه التنمية تحدث عن طريق كشف المربي عن القوى الطبيعية الكامنة والمتكاملة لدى كل متعلم.
- يتعلم الأطفال عن طريق اللعب كل ما يحتاجون إليه من الخبرات والمهارات دون كلل أو ملل.
- من أفضل أنواع التعلم هو التعلم بالعمل والممارسة الفعلية.
- من الضروري دمج كل فرد من أعضاء المجتمع ومراعاة الحرية الفردية وتنمية قدرات ومواهب كل فرد مع ضرورة الاهتمام بالصالح العام للمجتمع وتحقيق غاياته الاجتماعية.

مراحل النمو الإنساني

لقد بينت الدراسات في علم النفس أن هناك عدة خصائص ومبادئ واتجاهات للنمو النفسي السلوكي للأفراد. فالنمو عملية منتظمة ومستمرة تسير في اتجاه التقدم بالكائن الحي إلى الأمام وهي عملية منتظمة ومتعاقبة تساعد على التنبؤ بالنمط والسرعة التي سيسير عليها نمو الفرد، كما أنها تحذر من تعجل النتائج لأن النمو مسألة تحتاج إلى وقت، والنمو البشري يمر في مراحل هي: (ناصر،2004: 31) و(شفشق والناشف، بدون: 43)

- **مرحلة ما قبل الميلاد:** وتبدأ هذه المرحلة من بداية الحمل وحتى الميلاد.
- **مرحلة المهد أو الرضاعة:** وتبدأ هذه المرحلة من ساعة الميلاد وحتى سن الثانية، وتعتبر هذه المرحلة أهم مراحل الطفولة، فإذا كانت عوامل النمو سليمة كان نمو الشخصية سوياً أما إذا كانت عوامل النمو غير جيدة فإن الشخصية تنمو نمواً مضطرباً.
- **مرحلة الطفولة المبكرة:** تبدأ من سن الثانية إلى السادسة وتشتمل على مرحلتين هما:

- مرحلة الحضانة: 2-4 سنوات.
- مرحلة الروضة : 4-6 سنوات.

وفي هذه المرحلة العمرية لابد من إعطاء الأطفال المفاهيم التربوية الأساسية وغرس المحبة في نفوسهم وتدريبهم على احترام القيم الاجتماعية والعمل بها، وتبدأ في هذه المرحلة وبعد سن الثانية أسئلة الأطفال بالطرح، فالطفل يريد أن يتعرف على حقائق الأشياء، لذا فإنه من الواجب توخي الدقة والحذر في إيجاد الإجابات الصحيحة لتساؤلات الطفل، بل وتشجيعه على طرح الأسئلة.

- مرحلة الطفولة الوسطى: من سن السادسة إلى التاسعة وهي مرحلة التعليم في الصفوف الدنيا، ويتميز طفل هذه المرحلة بالنمو السريع جداً في جهازه العصبي وبالأخص المخ، إذ يبلغ المخ تمام كمال نموه، لذا فإن هذه المرحلة تعتبر من أهم المراحل وأخطرها في عملية التعليم والتعلم لأنه يتم فيها اكتساب الطفل للمهارات اللغوية والحركية، إضافة إلى مهارة القراءة والكتابة.
- مرحلة الطفولة المتأخرة: وتبدأ في سن التاسعة وحتى الثانية عشرة، وتعد هذه المرحلة مهمة جداً في عملية التنشئة الاجتماعية، ففي هذه السن يبدأ الطفل باختيار أصدقائه وتشكيل رفاق اللعب والدراسة ويندمج في شتى أنواع النشاطات المدرسة، ويتمكن من إتقان بعض المهارات اللازمة، وبعد سن الثانية عشرة تبدأ ذاته بالنمو وينمو لديه الشعور بالانتماء إلى المجتمع.
- مرحلة المراهقة المبكرة: وتبدأ من سن الثانية عشرة إلى سن الخامسة عشرة، وهذه المرحلة هي مرحلة بداية المراهقة يكون الطفل خلالها قد دخل مرحلة التفكير التجريدي ويتسارع نموه في هذه المرحلة جسمياً وعقلياً وانفعاليا وعاطفياً واجتماعيا، وعادة ما تلازم هذه المرحلة بعض الأزمات النفسية الطبيعية كالقلق والتوتر وصعوبة التكيف، ذلك لأن الطفل في هذه المرحلة يكون متأرجحاً بين مرحلة الطفولة ومرحلة النضج.
- مرحلة المراهقة الوسطى: وهي من سن الخامسة عشرة إلى سن الثامنة عشرة ويواجه الفرد في هذه المرحلة بعض الصراعات النفسية والضغوط الاجتماعية وتتنوع لديه اختيارات اتخاذ القرارات.

- مرحلة المراهقة المتأخرة: وتبدأ من سن الثامنة عشرة إلى الحادية والعشرين وهي مرحلة التعليم العالي وإعداد الفرد للحياة العملية، ويكون الفرد في هذه المرحلة أكثر نضجاً واكتمالاً من النواحي النفسية والعضوية والجنسية والعقلية والإنفعالية والاجتماعية.
- مرحلة الرشد: وهذه المرحلة تنحصر ما بين الحادية والعشرين والثلاثين من العمر وفيها تتكون لدى الفرد الهوية الشخصية وتتحدد معالم شخصيته وأسلوب ونمط تعامله مع الحياة ومع الآخرين.
- مرحلة الإنتاج: تنحصر هذه المرحلة بين سن الثلاثين والستين ويطلق عليها مرحلة العطاء والتجربة، فالإنسان يكتمل في هذه المرحلة ويبدأ العمل ويكون أسرته ويساهم في بناء مجتمعه.
- مرحلة الحكمة: تبدأ هذه المرحلة من سن الستين وتمتد حتى الخامسة والسبعين ويطلق عليها مرحلة التكامل، لأن الإنسان في هذه المرحلة يتمكن من توجيه وإرشاد الآخرين ويمدهم بمعارفه وخبراته الواسعة.
- مرحلة الشيخوخة: وهي مرحلة العمر المتأخر وفيها يحتاج الإنسان إلى الرعاية والعناية إلى اهتمام الشباب والراشدين بأموره وتقديم الخدمات اللازمة له من رعاية صحية واجتماعية وشخصية والاهتمام بمطالبه ومحاولة إرضائه واحترام وجوده.

مراحل نمو الفرد وأثرها على المنهج

يولد الفرد عادة وقد جبل على فطرته ونشاطه غريزي بطبيعة الحال فهو يتلقى الغذاء ويتنفس ويتحرك بما يكفل له البقاء ويضمن له العيش، وبمرور الزمن ومن خلال مراحل نموه يكتسب بعض الأنماط السلوكية من المجتمع الذي يحيط به، وتبدأ صفاته الموروثة بالتبلور لتتحول إلى قدرات ومهارات يتمكن من خلالها التفاعل مع الآخرين والتكيف مع الحياة، ولكي يصل الفرد بقدراته واستعداداته إلى الحد الأقصى فهو بحاجة إلى المنهج السليم الذي يراعي خصائص نموه لتحقيق أفضل النتائج، وهذه الخصائص هي: (عريفج، 2008: 106) و (هندي وآخرون، 2008: 78).

1. **عملية النمو ترتبط بشكل وثيق بعامل الوراثة وتتأثر بشكل كبير بالبيئة:** إن الإنسان هو نتاج لعملية التفاعل الثقافي والاجتماعي التي تحدث بينه وبين بيئته، وإن طبيعة الإنسان واحدة لكنها تتكون من مجموعة من القوى وهذه القوى هي الجسد والروح و العقل والقلب والنفس، وتتشكل الذات الإنسانية من هذه القوى نتيجة لتكاملها مع بعضها، وعملية النمو الفكري والاجتماعي لدى الإنسان عملية مستقرة نتيجة تفاعل الإنسان مع الآخرين في علاقات اجتماعية وفكرية مختلفة، ولا يمكن إنكار العامل الوراثي الذي ترتبط به عملية النمو، إلا أن البيئة تلعب دوراً كبيراً في تلك العملية، وعليه فإن مسئوليات المؤسسات التربوية بأنواعها هي مسئوليات المؤسسات التربوية بأنواعها هي مسئوليات كبيرة حول توفير الظروف الإستراتيجية لرعاية عملية النمو والوصول بها إلى أعلى المستويات، وهذا يتم عن طريق جعل الأسس النفسية أهم منطلقات المنهج التربوي كمراعاة أسس النمو ومراحله وأسس التعليم ونظرياته وطبيعة المتعلم وخصائص نموه وحاجاته وميوله وقدراته واستعداداته.
2. **النمو عملية متدرجة ومتواصلة:** سبقت الإشارة إلى أن عملية النمو تمر بمراحل متعددة ومتدرجة تبدأ بتكوين الكائن البشري وتستمر بالتدرج إلى أن يبلغ الإنسان أرذل العمر، وتتأثر كل مرحلة من مراحل النمو بما قبلها وتؤثر على ما بعدها، ولذلك فإن التربية يجب أن تراعي هذا التدرج في النمو فتراعي مستوى النضج للفرد وتقدم له المعلومات بشكل تدريجي ومنطقي.
3. **عملية النمو البشري تتسم بالشمولية والتكامل:** إن عملية النمو الكائن البشري عملية قائمة على التفاعل الاجتماعي الذي يعتمد على الجانب العقلي واللغوي والانفعالي وهكذا، فالنشاط الحركي عند الطفل يساعده على فحص الأشياء، وتمحصها مما يعطيه خبرة بواسطة التطبيق العملي عن الأشياء التي حوله.
4. **يشترك الأفراد في خصائصهم في كل مرحلة عمرية:** وتبقى لكل فرد منهم ميزاته الخاصة به، وإن هناك نمطية للنمو والتعلم المرافق لكل مرحلة من مراحل النمو، لكن الأطفال يختلفون فيما بينهم في سرعة التعلم، والقدرة على الحديث والتفاعل مع الآخرين والسرعة في إنجاز المهمات... الخ، ولذلك فإن المنهج يحتاج إلى

التنويع في الأنشطة التي يمارسها التلاميذ وإلى مراعاة الفروقات الفردية بينهم، وإن كانوا في صف واحد وفي سن متقاربة حيث إن النمو عملية فردية تختلف من فرد لآخر.

5. **يعتمد التعلم على النضج:** من الصعب على المتعلم أن يتعلم أمراً لم ينضج لتعلمه بعد، فالنضج عملية نمو داخلي تشمل جميع جوانب الإنسان وتتم بطريقة لاشعورية ومستمرة حتى في وقت النوم، أما التعلم فهو عملية إرادية تعتمد على ظروف البيئة التي تؤثر في الفرد، والنضج يرجع إلى عوامل وراثية في حين يرجع التعلم إلى ظروف بيئية، وعليه فإن على واضعي المنهج أن يأخذوا عملية النضج بعين الاعتبار وان يحرصوا على استمرار تطوير المناهج الدراسية لضمان استمرار نمو المتعلم ونضجه.
6. **يتأثر النمو بالمواقف الاجتماعية التي يمر بها الفرد:** تتكون البيئة التي يعيش فيها الفرد من عوامل عديدة ومن بينها المطالب التي تفرضها الجماعات التي يتعامل معها الفرد، ومن الطبيعي أن هؤلاء الأفراد والجماعات يضعون معايير للتعلم والتكيف والنمو التي يجب أن يصل إليها التلميذ أو الطفل لكي يستمتع بوجوده في تلك الجماعة التي يعتبر جزء منها وهذه المعايير تدعى بمطالب النمو.
7. **لا يمكن تغطية مطالب النمو في الجانب العقلي دون استخدام الخبرات المباشرة وغير المباشرة:** من المطالب الخاصة بالنمو التي يحتاجها الإنسان في مراحل حياته، المطالب العقلية والمطالب العقلية على سبيل المثال تجعل الفرد في تعلمه ضمن أفق ضيق لو اقتصرت على الخبرات المباشرة ولذلك فإن المؤسسات التربوية تسعى إلى الاستعانة بالخبرات غير المباشرة لدعم الخبرات المباشرة، مثل الاستعانة بالرسوم والأشكال والنماذج والمجسمات والزيارات الميدانية وغيرها، وذلك لتوسيع أفق التعلم ومد المتعلم بخبرات متعددة.

دور المنهج في تربية المتعلم ورعاية صحته النفسية

يحتاج الطفل بسبب قصوره من ناحية النضج الجسمي والعقلي والعضلي إلى أسباب خاصة للحماية والرعاية. وقد وردت أسباب هذه الرعاية في الإعلان العالمي

لحقوق الطفل الموقع في جنيف عام 1959 بهدف جعل الطفل ينعم بطفولة سعيدة، ويتمتع بالحقوق والحريات، ورعاية الطفولة والاعتراف بحقها، من قبل الأفراد والسلطات المحلية والحكومات، وفقاً للمبادئ التالية: (عمار، 1999: 93)

1. أن يتمتع كل طفل بكافة حقوقه كحمايته من الفوضى، وتقدير إنسانيته، وصيانته من الأخطار ووقايته. ومن دون استثناء أو تميز بسبب العنصر أو اللون، أو الجنس، أو اللغة أو الدين، أو الرأي السياسي، أو أي رأي آخر، أو الأصل ، أو الثروة، أو الميلاد، أو أي وضع آخر له، أو لأسرته.
2. للطفل حق التمتع بوقاية خاصة، ويجب أن تتاح له الفرص والوسائل وفقاً لأحكام القانون، لكي ينشأ بدنياً وروحياً واجتماعياً بشكل طبيعي وفي ظروف تتسم بالحرية والكرامة، وتنفيذ أحكام القانون في هذا الشأن يجب أن يكون الاعتبار الأول لمصلحة الطفل.
3. يجب أن يمنح للطفل منذ ولادته الحق في أن يعرف باسم وبجنسية معينة.
4. يجب أن يمنح الطفل الحق في التمتع في مزايا الأمن الاجتماعي، والحق بأن ينشأ وأن يحصل على التغذية الكافية والرياضة والمأوى والملبس والرعاية الصحية من جميع النواحي.
5. في حالة وجود بعض العجز لدى الطفل أو إصابته بعاهة ما، يجب توفير العلاج الخاص له، والتربية التي تتناسب مع حالته.
6. يجب أن يحاط الطفل بالمحبة والتفهم وأن ينمو تحت رعاية أبويه. ومسؤوليتهما في توفير الحنان والأمن والرعاية من الناحية المادية والناحية الأدبية، وألا يفصل عن والديه إلا في حالات استثنائية، وذلك لنمو شخصيته بشكل متكامل. وعلى المجتمع والسلطات المعنية أن تكفل المعونة اللازمة للأطفال المحرومين من رعاية الأسرة.
7. للطفل الحق في الحصول على وسائل التعليم الإلزامي والمجاني على الأقل في المرحلة الابتدائية، إضافة إلى ضرورة إتاحة هذه الوسائل له، لرفع مستوى ثقافته العامة، وتنمية قدراته، وحسن تقديره للأمور، وشعوره بالمسؤولية الأدبية

والاجتماعية، لكي يصبح عضواً نافعاً في المجتمع. مع أهمية منحه فرصة الترفيه عن نفسه باللعب والرياضة.

8. في حالة وقوع الكوارث، يجب أن يكون للطفل المقام الأول في الحصول على الوقاية والإغاثة.

9. يجب ضمان حماية الطفل من كل أنواع القسوة والعنف والاستغلال والإهمال وأن لا يكون معرضاً للاتجار به، بأية طريقة من الطرق، ويجب أن لا يقوم الطفل باحتراف حرفة أو عمل يضر بصحته أو يعرقل وسائل تعليمه، أو يعيق طرق نموه من الناحية البدنية أو الخلقية، أو العقلية.

10. يجب وقاية الطفل من الأعمال والتدابير التي قد تبث في نفسه أي نوع من أنواع التمييز من الناحية الدينية أو العنصرية. وأن تتسم تربيته بروح التفاهم والتسامح والمحبة والصداقة بين كافة الشعوب، ومحبة السلام والأخوة الشاملة، وان يشعر شعوراً راسخاً وقوياً بأن من واجبه تسخير طاقاته ومواهبه لخدمة إخوانه في الإنسانية.

إذاً احترام حقوق الطفل في العيش الرغيد والحياة الهانئة السعيدة وحمايته من الأمراض والمخاطر والانحراف واحترام إنسانيته هو واجب كل مرب بل وواجب كل فرد راشد من أفراد المجتمع، ذلك لكي ينمو وبشكل سليم وتتبلور شخصيته بصورة متكاملة ليصبح عضواً نافعاً في المجتمع يتمتع بصحة نفسية جيدة ويتسم بالاتزان الانفعالي بعيداً عن الاضطرابات النفسية والسلوكية.

والآن تعال عزيزي القارئ لنسلط الضوء على مفهوم الصحة النفسية وظاهرها وكيفية المحافظة عليها. تستند الصحة النفسية على عدة معايير هي: مدى النضج الانفعالي والاجتماعي للفرد، ومدى توافقه مع نفسه ومع المجتمع، ومعرفته التامة بذاته وقدرات، واحترام نفسه، وتحقيق النجاح في حياته الاجتماعية والأسرية، والقدرة على تحمل المسؤولية، ومواجهة الظروف الصعبة بحكمة وأناة، وثبات وجهات نظره المستقاة من المبادئ التي يؤمن بها. والصحة النفسية تعني التوافق التام والتكامل بين الوظائف النفسية المختلفة مع القدرة على مواجهة الأزمات النفسية العادية التي تطرأ عادة على الإنسان مع الإحساس الإيجابي بالسعادة. (العيسوي، 1988: 75).

والصحة النفسية هي مسألة نسبية حيث إن الفرد قد يسيء في تقدير ذاته أو قد يتصرف تماماً كمن هو مصاب بأمراض نفسية، وذلك تحت تأثير الانفعال الشديد.

وعلينا ألا ننسى أن اختلافات السلوك من مجتمع إلى آخر، تجعل من السلوك السوي في بلد ما سلوكاً شاذاً في بلد آخر، مما يجعل للصحة النفسية ارتباطاً بالزمان والمكان أو البيئة الاجتماعية.

ويرتبط سلوك الإنسان بتكوينه النفسي، حيث إن كل شخص يتميز بالقدرة على السيطرة على العوامل المؤدية إلى الإحباط والشعور بالفشل، ويصمد أمام الصراع العنيف، يمكن أن يوصف بأنه إنسان سوي يتمتع بصحة نفسية ممتازة. فالتكيف والتوافق النفسي يهدف دائماً إلى تماسك الشخصية ووحدتها، وتقبل الفرد لذاته، وتقبل الآخرين له، مما يجعله يشعر بالراحة النفسية والسعادة (شحيمي، 1994: 27) وإن الاهتمام بصحة الأطفال النفسية أمر في غاية الأهمية لإعداد الجيل المنتج القادر على خدمة المجتمع والمساهمة في عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية، مما يجدر بالمناهج المدرسية النظر بعين الاعتبار إلى أهمية الصحة النفسية لتلاميذ المدارس والأخص المرحلة الابتدائية باعتبارها الأساس لبناء شخصية الفرد.

والمنهج السليم هو الذي يستطيع أن يسيطر على البيئة بشكل يعين على نمو التلميذ النمو الصحيح، وذلك من خلال تقديم الخبرات المناسبة لمراحل النمو الإنساني، والتي تتفق مع مستوى النضج ودرجته، كما ينبغي على المنهج مراعاة الفروق الفردية في النمو الإنساني عن طريق تقديم خبرات متنوعة تلائم النمو العقلي والجسمي والاجتماعي والنفسي للتلاميذ، وتنويع طرق التدريس، واستخدام وسائل تعليمية وأنشطة كثيرة ومتنوعة يشارك فيها كل تلميذ بما يتناسب مع مستوى نموه الحالي، ويفيد في نموه التالي. (مصطفى، 2004: 95) ومن الضروري أن يكون المعلم ملماً بمراحل النمو وخصائصها، ومظاهر الصحة النفسية، ليتمكن من فهم كل تلميذ وتوجيه سلوكه، ومتابعة نموه الشامل، كما يجب أن يشتمل المنهج على كل الخطط والوسائل التي تحقق لكل تلميذ أقصى درجة ممكنة من النمو. وعلى واضعي المنهج أخذ كل مرحلة من مراحل النمو بعين الاعتبار حيث إن لكل مرحلة من مراحل النمو خصائصها التي تميزها عن غيرها من المراحل.

المنهج وحاجات التلاميذ

أظهرت الدراسات السيكولوجية ضرورة تعدد جبهات النجاح في المنهج، ويتم ذلك إذا اشتمل المنهج على عدد مناسب من الدراسات وأوجه النشاط المتنوعة، مما يساعد كل تلميذ لأن يجد في ظله ما يناسب استعداداته وحاجاته، ويجد الفرصة متاحة أمامه لكي يحقق النجاح، وذلك بدلاً من أن يركز المنهج اهتمامه على النواحي الأكاديمية لوحدها، مما يجعل فئة قليلة من ذوي الاستعدادات الأكاديمية يحتكرون النجاح،بينما يشعر بقية التلاميذ بمرارة الإخفاق والفشل.(سليم وآخرون، 2006: 92) وحاجات الفرد أو رغباته في تحقيق هدف معين تنتج من تفاعل العوامل البيئية الطبيعية والثقافية مع العوامل الوراثية، والحاجة هي حالة من النقص والعوز والافتقار، واختلال التوازن تقترن بنوع من التوتر والضيق يزول متى قضيت الحاجة، وزال النقص سواء أكان هذا النقص مادياً أو معنوياً، داخلياً أو خارجياً. (مصطفى، 2004: 101) ويولد الفرد مزوداً بحاجات أولية وهي الحاجات الأساسية كالحاجة إلى الطعام، والحاجة إلى النوم والحاجة إلى المأوى وغيرها من الحاجات الأساسية، وهناك حاجات ثانوية لا بد من إشباعها، وهي الحاجات النفسية والعقلية مثل الحاجة إلى الحب، والحاجة إلى عقد صداقات وعلاقات اجتماعية، والحاجة إلى التقدير، والحاجة إلى إثبات الذات، والحاجة إلى النجاح، والحاجة إلى الحرية... الخ ولقد أدركت التربية الحديثة أهمية إشباع الحاجات لدى التلاميذ، فاهتمت بذلك من خلال المنهج المدرسي، لتوجيه سلوكيات التلاميذ بشكل سليم ولتفادي إشباعها بطريقة منحرفة، أو تعرض التلاميذ إلى اضطراب نفسي في حالة عدم إشباعها بالطريقة المقبولة اجتماعيا. ويحتم إشباع حاجات التلاميذ على واضعي المنهج، الاهتمام بتلك الحاجات وتحديدها بشكل دقيق، وتبويبها، ومعرفة القواسم المشتركة بين المتعلمين فيها، ثم بناء المنهج بالطريقة التي تمكنه من تلبية تلك الحاجات وإشباعها بشكل يرضي المتعلمين، ولا يتعارض مع أعراف المجتمع وقيمه. ذلك لأن إهمال حاجات التلاميذ سيؤدي إلى مشكلات تعيق التعلم، وتدفع التلاميذ إلى النفور من المنهج وعدم إقبالهم عليه. (عطية، 2009: 160) فالمنهج الجيد هو الذي يوفر العديد من الأنشطة والطرق التي يمكن أن يمارسها التلاميذ لإشباع حاجاتهم، وتحقيق السعادة في نفوسهم. ويجب أن

يسعى المنهج إلى تنمية قدرات التلاميذ على التفكير العلمي في حل المشكلات التي تواجههم في حياتهم اليومية مما يساعدهم في إشباع حاجاتهم المتنوعة، كالحاجة إلى حب الاستطلاع، والحاجة إلى الاكتشاف، والحاجة إلى الإستزادة من العلم والمعرفة.

المنهج وميول واتجاهات التلاميذ

الميول هي استعدادات نفسية لقول أو عمل شيء للقيام بسلوك إنساني أو تربوي معين، وهو نزعة سلوكية عامة لدى الفرد للانحراف نحو نوع معين من أنواع النشاط، والميل له جانب واحد هو الجانب الإيجابي، فالفرد لا يميل إلا للأشياء التي تسعده. (الحريري، 2008: 198) والميل هو قوة تدفع الإنسان إلى الاهتمام بشيء معين وتفضيله على غيره والانصراف عما سواه. (مصطفى، 2004: 106) وتتكون الميول في أثناء تفاعل الفرد مع بيئته بقصد إشباع حاجاته المختلفة التي تتوقف عليها حياته، وقد تدفع الحاجة الواحدة بالفرد إلى اكتساب العديد من الميول التي تختلف في أنواعها وشدتها وما يترتب عليها من آثار. (سليم وآخرون، 2006: 94) وعلى المربين تشجيع الميول الصالحة والتي تتفق مع أعراف وقيم المجتمع، إذ قد تكون الميول إيجابية بالنسبة للفرد على اعتبار أنها تجلب له السعادة، لكنها قد تكون غير مقبولة من قبل المجتمع. أما الاتجاهات، فهي استعدادات وجدانية مكتسبة ثابتة نسبياً، تحدد شعور الفرد وسلوكه نحو موضوعات معينة وتتضمن حكماً عليها بالقبول والرفض أو الحياد، وهذه الموضوعات قد تكون الفرد نفسه كحبه لذاته واحترامها، أو السخط عليها وضعف الثقة فيها. والاتجاهات تتضمن دائماً علاقة بين شخص ما، وموضوع من موضوعات البيئة، ولها خصائص انفعالية وتغلب عليها الذاتية أكثر من الموضوعية، من حيث محتواها ومضمونها المعرفي. والاتجاهات تشترك مع الحاجات والميول في توجيه سلوك التلاميذ في مواقف مختلفة، مما يجعلها ذات أهمية كبيرة في حياة التلميذ والمجتمع، ويتحدد دور المنهج نحو الاتجاهات بالتركيز على تكوين الاتجاهات النافعة للفرد في المجتمع، كالأمانة والوفاء، والحفاظ على البيئة، والتعاون، واحترام الآخرين، والتصدي للاتجاهات الضارة كالتعصب، والأنانية والغرور وغيرها، وذلك من خلال المحتوى الذي يقدم للتلاميذ والأنشطة المصاحبة والوسائل التعليمية وأدوات التقويم، ويجب على المنهج أن يشدد على تنمية اتجاهات جديدة

لدى التلاميذ والتي تلزم التطور العلمي والتكنولوجي، مثل ارتباط البحث العلمي بمجالات الحياة، وإجراء الدراسات التطبيقية لتطوير المجتمع. كما ينبغي استخدام الحوافز الإيجابية في تكوين الاتجاهات المفيدة. (مصطفى، 2004: 105) كذلك الاهتمام بالاتجاهات التي تنفع الفرد والمجتمع، وتوظيف بعض الوسائل التعليمية في خلق الاتجاهات الإيجابية لدى التلاميذ نحو أشياء مفيدة. أما دور المنهج في تنمية الميول الصالحة، فينبغي على المنهج إشباع ميول التلاميذ بطريقة تؤدي إلى توليد ميول جديدة في مجالات مختلفة، وربط الميول بالحاجات والقدرات والاستعدادات، واستغلالها في تنمية القدرة على الإبداع والابتكار. (عطية، 2009: 161) وعلى المنهج تنمية ميول التلاميذ الصالحة وحسن توجيهها بدلاً من السير وراءها والتقيد بها، والتصدي للميول التي لا تمثل أهمية حيوية للتلاميذ، وتوفير الأنشطة التي تساعد التلاميذ في اكتساب الميول النافعة مثل الميل للعمل الجماعي، والميل للقراءة والبحث، والميل لخدمة البيئة ... الخ وينبغي أن تؤدي عملية إشباع المنهج لميول التلاميذ إلى استخدام طرق تدريس فعالة تساعد في تكوين ميول واتجاهات نحو بعض المواد الدراسية التي يشتمل عليها المنهج (مصطفى، 2004: 108) والمنهج الجيد هو الذي يساعد التلاميذ في الكشف عن استعداداتهم، وفي تكوين الميول المناسبة حولها، وإتاحة الفرص الكثيرة أمام التلاميذ لتكوين العديد من الميول والاتجاهات النافعة التي تساعد في بناء شخصياتهم وفي القدرة على العمل الصالح المنتج.

المنهج وقدرات واستعدادات التلاميذ

القدرة هي كل ما يستطيع الفرد تأديته في اللحظة الحاضرة من أعمال عقلية أو حركية، نتيجة تدريب أو بدون تدريب. وقد تكون القدرة فطرية موروثة أو بيئية مكتسبة، فإذا كانت القدرة موجودة لدى الفرد دون تعليم أو تدريب يمكن وصفها بأنها وراثية، كالقدرة على الإبصار، والقدرة على السمع، أما إذا كانت القدرة ناجمة عن التعليم والتدريب، كالقدرة على القراءة والكتابة، أو التحدث بلغة أجنبية، أو التعبير الكتابي أو ما شابه ذلك فإنها قدرات مكتسبة. والاستعداد هو مستوى الكفاية التي يستطيع الفرد بلوغه في مجال معين إذا ما توفر له التدريب والممارسة اللازمة، والاستعدادات تختلف داخل الفرد نفسه، وبين الأفراد من حيث النوع والقوة، فهناك

استعداد لدى الفرد نحو دراسة الأدب الإنجليزي، أو نحو دراسة التراث العربي، أو غيرها، ولكن هذه الاستعدادات قد تكون متباينة من حيث قوتها فهي ليست على مستوى واحد من القوة وتتباين الاستعدادات من فرد إلى آخر وهذا ما يجب أن يراعيه المنهج. (عطية، 2009: 162) وتجدر الإشارة هنا إلى أن الفرق بين القدرة والاستعداد هو أن القدرة هي مقدرة الفرد على الأداء في اللحظة الحاضرة، أما الاستعداد، فهو وصول الفرد إلى مستوى من النضج يمكنه من تحصيل الخبرة أو المهارة في مجال معين إذا توفر له التدريب اللازم. (مصطفى، 2004: 98) ويكمن دور المنهج في تنمية القدرات والاستعدادات، في التركيز على بعض القدرات العقلية التي تفيد التلميذ مثل القدرة على التعليل والقدرة على التحليل والقدرة على الإبداع والقدرة على النقد والقدرة على حل المشكلات وعلى التصرف السليم في المواقف الحرجة، كذلك التنويع في طرق التدريس والوسائل التعليمية، ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، وإثارة فضولهم، وتوجيه الأسئلة الذكية لهم، وربط ميولهم بقدراتهم واستعداداتهم، والتنويع في الأنشطة التعليمية، ومن الضروري أن يشتمل محتوى المنهج على تمارين وأنشطة متعددة ومتباينة في مستوياتها من حيث الصعوبة والسهولة وذلك لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وتباينهم في القدرات والاستعدادات، ومن الضروري أن يعمل المنهج على اكتشاف قدرات واستعدادات كل تلميذ من خلال ما يقدم لهم من دروس ونشاطات مصاحبة، وزيارات ميدانية، ورحلات تعليمية، وتهيئة الظروف الملائمة لتنمية هذه القدرات والاستعدادات، مع ضرورة الاهتمام بالمتفوقين والموهوبين، وبطيئي التعلم، وذوي الاحتياجات الخاصة. وينبغي أن يخطط المنهج ويصمم وينفذ وفق قدرات واستعدادات التلاميذ وحاجاتهم.

التعلم والمنهج

التعلم هو ناتج عملية التعليم، وهو ما يكتسبه المتعلم بالخبرة والممارسة، والتبصر، كاكتساب المعارف، والعلوم، والاتجاهات والميول، والقيم والمهارات، فهو محصلة التدريس والتدريب الدالة على حدوث تغيير وتعديل في سلوك المتعلم. والتعلم لا يمكن أن يحدث لدى المتعلم ما لم يتوفر لديه النضج، والدافعية للتعلم، والممارسة والتدريب، والتعزيز أي مكافأة المتعلم عن استجابته الصحيحة، والتغذية

الراجعة، بالإضافة إلى طريقة التدريس وتنظيم بيئة التعلم، فلابد للمنهج أن يقوم على خصائص المتعلمين وكيفية حدوث التعلم، وتفسير عملية التعلم، وشروط التعليم، وكل هذه المتغيرات ترتبط بالمبادئ النفسية التي تقع ضمن دائرة علم النفس ونظريات التعلم، مما جعلها أساساً مهماً من الأسس التي يبنى عليها المنهج الدراسي. (عطية، 2009: 174) وينبغي أن يراعي المنهج وطرق التدريس نحو التعلم ما يلي: (هندي وآخرون، 2008: 96) و(مصطفى، 2004: 109).

1. تصميم محتوى المنهج وعمليات التعلم بطريقة تؤدي إلى تعميمات مثمرة وأشكال تفكير منتجة، وطرق لتطبيق هذه التعميمات في سياق جديد.
2. اختيار وتحديد أهداف وأنشطة ووسائل تعليمية تناسب قدرات ومستويات التلاميذ، تشبع حاجاتهم الحاضرة والمستقبلية، وتسمح لهم بالمشاركة في جميع الخبرات التي تتناسب مع قدراتهم ومستوياتهم.
3. أن يبدأ التعلم من واقع الفرد، ولا يتجاهل خبراته السابقة، فالتعلم الفعال يبدأ بما لدى المتعلم من خبرة ويعمل على إتمام مسارها.
4. تكوين اتجاهات ايجابية لدى التلاميذ حول ما يتعلمونه.
5. جعل ألوان النشاط المدرسي قريبة الشبه بنشاطات الأفراد والحياتية.
6. تنمية ضوابط عامة للسلوك، لضمان تحقيق السلوكيات المقبولة في المواقف الحياتية المختلفة.
7. التدرج في التعلم من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب.
8. توفير الخبرات المباشرة التي يتعلم التلاميذ من خلالها عن طريق المحاولة والخطأ، والعمل، والملاحظة والتجربة، واستخدام الحواس.
9. مراعاة الفروقات الفردية بين التلاميذ أثناء عمليتي التعليم والتعلم وإشراك جميع التلاميذ في أداء النشاطات المختلفة وفي التفاعل الإيجابي مع المعلم.
10. إتاحة فرص التعلم الذاتي للتلاميذ، والاعتماد على النفس في البحث والاطلاع وجمع البيانات والمعلومات، وذلك بجعل دور المعلم هو تهيئة الظروف المناسبة لذلك، وحفز التلاميذ على التفكير الإبداعي.

11. مراعاة تشابه المهام التعليمية والمهام التي يراد انتقال أثر التعلم إليها، وإتاحة فرص التدرب الكافي على المهام التعلمية.
12. التأكيد على مستوى إتقان محدد للتعلم، وذلك لتسهيل إنتاج الآثار الانتقالية المرغوب فيها.
13. التأكيد على التعلم الذي يستند إلى المبادئ والمفاهيم والتعميمات، لكونه أفضل من التعلم القائم على التلقين والحفظ والاستظهار.
14. الابتعاد عن تدريس المواد بشكل منفصل، لأنه يؤدي إلى حفظ جزئيات المادة كالحقائق، وإغفال العلاقات وغيرها من جوانب التعلم.
15. الإكثار من الأنشطة التي تثير تفكير التلاميذ وتساعد على ظهور الاستبصار، وتدفع التلاميذ إلى التفكير الإبداعي المنتج.

رابعاً: الأسس الاجتماعية والبيئية للمنهج

مما لا شك فيه أن الوظيفة الأساسية للمدرسة هي إعداد الأفراد وفقاً لطموحات وأهداف وفلسفة وحاجات المجتمع الذي ينتمون إليه، والعمل على الحفاظ على قيمه ومبادئه وتراثه. ويستمد المنهج أهدافه من حاجات المجتمع وتطلعاته، ولذلك فإن تصميم المنهج واختيار محتواه، وتنظيمه وتطبيقه على أرض الواقع يتم بطريقة تعمل على مساعدة التلميذ على تلبية حاجات وطموحات وتطلعات المجتمع.

ومن غير الممكن الفصل بين المتعلم وبيئته التي يعيش فيها، بما تشتمل عليه من عناصر طبيعية، وعناصر اجتماعية، فالعناصر الطبيعية تتمثل بجغرافية البيئة وما تشتمل عليه من تضاريس وأنهار، ونباتات، وطقس، ورمال... الخ وهذه بالطبع لها أثرها في المتعلم، أما العناصر الاجتماعية فتتمثل في العلاقات الاجتماعية، والتكافل الاجتماعي، والتفاعل ما بين الأفراد، وعادات، وتقاليد، وقيم وأعراف، وثقافة المجتمع، وهذه أيضاً لها دورها المهم في عملية التعلم. ومن الضروري أن يأخذ واضعو المنهج هذه المكونات بعين الاعتبار عند بناء المنهج التربوي واعتبارها أساساً من الأسس التي يقوم عليها المنهج، لأن لكل من الطبيعة البيئية والاجتماعية تأثيراً مباشراً في تربية أبناء المجتمع، ولابد أن ينعكس هذا التأثير على المنهج، ويعرف المجتمع على أنه مجموعة من الأفراد ذات سمات خاصة تميزها عن غيرها، تعيش على مساحة من

الأرض، ويرتبط أفرادها بمجموعة من الروابط التي تمكنهم من الانتماء إلى جماعاتهم، وتمثل هذه الروابط مكونات ثقافاتهم. (مرعي والحيلة، 2000: 79).

والمجتمع هو جماعة من الأفراد يعيشون بأسلوب حياة معين وتربطهم مجموعة من القيم والعادات والتقاليد والنظم والأهداف التي يتطلعون للوصول إليها. (ناصر، 2004) وهو أيضا مجموعة منظمة من الناس تتبع أسلوباً معيناً في الحياة، فهو ذاك الإطار العام الذي يوجه العلاقات التي تقوم بين الأفراد أو الجماعات المنضوية تحت ذلك الإطار، والمجتمع يعني مجموعة من الأفراد التي تعيش في بيئة محددة وتترابط مع بعضها من خلال مؤسسات تنظم علاقاتها وتخدم حاجاتها الحالية والمستقبلية، ويتشكل لدى هذه الجماعة تراث ثقافي مشترك يجعلها تشعر بالانتماء المباشر لبعضها، وبالتالي الولاء للمجتمع كوحدة متكاملة. (عريفج، 2008: 114) والمجتمع هو ذلك الإطار العام الذي يحدد العلاقات التي تنشأ بين الأفراد الذي يعيشون داخل نطاقه على شكل وحدات أو جماعات.(سرحان، 1982: 87) وهو مجموعة من الأفراد يعيشون معاً فوق بقعة محددة من الأرض بتعاون وتضامن ويرتبطون بتراث ثقافي معين، ولديهم الإحساس بالانتماء بعضهم إلى بعض، والولاء لمجتمعهم ويكونون مجموعة من المؤسسات تنظم العلاقات فيما بينهم وتؤدي الخدمات اللازمة في حاضرهم ومستقبلهم. ويتفق الباحثون على أن المجتمعات تتفاوت فيما بينها في درجة التغير، فدرجة التغير تكون اكبر في المجتمعات المتقدمة. (هندي وآخرون، 2008: 101) نستخلص مما ذكر بأن المجتمع هو مجموعة من الأفراد يعيشون على أرض واحدة وتجمعهم لغة واحدة وتاريخ مشترك ولديهم عاداتهم وقيمهم وتقاليدهم وأساليبهم المشتركة في التعامل ويشتركون في آمالهم وتطلعاتهم وأهدافهم وشعورهم بالانتماء والولاء إلى أرضهم وناسهم ويؤسسون عدداً من المنظمات التي تتولى إدارة وتنظيم العلاقات فيما بينهم، وتقدم لهم الخدمات الكفيلة بتحقيق أهدافهم وتحسين ظروف معيشتهم.

عناصر المجتمع

يتشكل المجتمع وفق أسس معينة وغايات مشتركة فهو منظمة اجتماعية وهو ليس مجرد مجموعة من الأفراد شاءت الصدفة أن يتجمعوا في مكان واحد، بل إنهم

مجموعة من الأفراد يشكلون كياناً راسخاً ويتكاملون مع بعضهم البعض، ويجمعهم تاريخ مشترك وثقافة، وطبيعة جغرافية لها خصوصياتها ومواصفاتها وبالتالي فهؤلاء الأفراد لهم تطلعاتهم وطموحاتهم ونشاطاتهم المتواصلة التي تهدف إلى تفعيل وتعزيز وتطوير ذلك البناء الاجتماعي، والبناء الاجتماعي يعكس الأدوار والمراكز الاجتماعية التي تتحدد على ضوء الأنظمة والمؤسسات التي تنشأ في المجتمع، فيمارس الأفراد من خلالها أنماطاً من السلوك المختلفة وذلك من خلال ما يلي:

- كل نظام له أغراضه الخاصة وأهدافه التي يصبو إلى تحقيقها والتي تقوم بتحديد أنماط السلوك المرغوب فيه لأجل تحقيق تلك الأهداف.
- هناك مجموعة من المعايير أو القيم التي توجه سلوكيات الأفراد من خلال النظم.
- يتجانس بعض أفراد المجتمع مع بعضهم البعض حول وجود رغبات أو قدرات أو حاجات مشتركة أو أعمار متقاربة، فيرتبطون مع بعضهم البعض في علاقات محددة من خلال أحدى المؤسسات أو التنظيمات الاجتماعية.

ويتكون المجتمع من عناصر أساسية هي:

- مجموعة الأفراد: يتكون المجتمع من أفراد يعيشون معاً من حيث التركيب العمري والجنسي والعرقي والديني والمستوى الاجتماعي ومستوى تعليمهم.
- البيئة الطبيعية: ويشتمل هذا العنصر على كل ما يوجد في البيئة من أمور لا دخل للإنسان في صنعها كالتربة والتضاريس والمناخ والمياه والمعادن والغابات والطيور والحيوانات.
- البيئة الاجتماعية: ويقصد بها المؤسسات والدوائر الموجودة في المجتمع والتي تتصف بدرجة كبيرة من الاستقرار ولها قوانينها الخاصة وأنظمتها وخدماتها.

أما النظم الاجتماعية التي تحدد قيام أفراد المجتمع بأدوارهم المطلوبة فهي: (عريفج، 2008)

- النظام الأسري: لقد أدخلت على النظام الأسري الكثير من التعديلات بالانتقال من نظام الأسرة الكبيرة التي كانت تضم الأب والأم والأبناء والجد والجدة والأعمام والعمات والأحفاد وزوجات الأبناء إلى ما يدعى (بالأسرة النووية)

والتي تشتمل على الزوج والزوجة وأبنائهما، وللنظام الأسري قواعده الخاصة به كتوزيع الحقوق والواجبات بين أفراد الأسرة.

- النظام الديني: وهو يتعلق بتنظيم أمور الفرد الروحية وإيجاد أماكن خاصة بكل دين للتعبد ولتنوير الأفراد بأمور دينهم وتوجيه سلوكياتهم بما يأمر به ذلك الدين.
- النظام الاقتصادي: يحدد هذا النظام أدوار القطاعات المتعددة والمختلفة في عمليات الإنتاج وشروط الإعداد والالتحاق بالمهن على اختلاف أنواعها، كما انه يوجه عمليات الاستثمار والاستهلاك ويتكفل بعمليتي التصدير والاستيراد والتعامل التجاري بكل أنواعه.
- النظام السياسي: يقوم هذا النظام على نوع من التعاقد الاجتماعي لضمان الحريات والحقوق والملكيات وخصوصيات الأفراد والفئات ولتوفير فرص التعليم والعمل والتنمية البشرية، ويتصل هذا النظام بتقسيم السلطات وتنظيم علاقات الهيئات بالأفراد وعلاقة المجتمع بغيره من المجتمعات.
- النظام التربوي: التربية هي أداة المجتمع في تشكيل أفراده على النحو الذي يريده لذلك فهي تعمل في ظل اجتماعي مميز، فالتربية تعبر عن وجهة نظر اجتماعية فتختار خبراتها بناء على قيم المجتمع واتجاهاته وأهدافه التي يشتق من فلسفة المجتمع ومناهجه المستقاة من ظروف المجتمع، ويقوم على تنفيذ سياسة التربية أشخاص ملتزمون بوجهة نظر مجتمعهم ويبذلون قصارى جهودهم لتحقيق أهداف مجتمعهم من خلال النظام التربوي. (هندي وآخرون، 2008: 105) وتعد الأسرة أول مؤسسات النظام التربوي تليها المدارس ومعاهد التعليم التي تؤدي أدوارها وفقاً لسياسة التربية والتعليم التي تضعها السلطات العليا.

خصائص المجتمع

يتميز المجتمع الإنساني بخصائص عديدة هي:(ابو العينين وآخرون،2004: 192) و(هندي وآخرون، 2008: 97)

- وجود نظم ومؤسسات: تحدد الأنظمة علاقات أفراد المجتمع وتوجهها توجيهاً سليماً لتحقيق أهداف المجتمع، وهذه النظم تتمثل بالنظام الأسري والديني والاقتصادي والسياسي والتربوي، وهي التي تناولناها آنفاً بشيء من التفصيل.

- استمرار التقدم والتطور: يستفيد المجتمع، كل مجتمع من المستحدثات التي تطرح في مختلف الميادين فيعمد إلى الاستفادة منها بغية التطوير والتحسين في مستوى المعيشة والسعي وراء تقدم المجتمع حضارياً وثقافياً واقتصاديا وتربوياً وذلك من خلال تطوير أنظمته المختلفة مع الإبقاء على قيمه وعاداته وتقاليده وتراثه.
- إشباع حاجات الأفراد: يتفاعل أفراد المجتمع مع بعضهم من خلال نشاطات معينة وأعمال مختلفة وذلك لإشباع حاجتهم الإنسانية التي تتمثل بالحاجة إلى الطعام والمأوى والملبس والمأكل والحاجة إلى الأمن والاستقرار والحاجة إلى إنشاء علاقات اجتماعية مع الأفراد والشعور بالانتماء إلى الجماعة والتقدير للأعمال الجيدة التي يقومون بها، ثم الحاجة إلى إثبات الذات واتخاذ القرارات والحاجة إلى الجمال والتمتع به، والاستزادة من المعرفة والمستحدثات المختلفة وتشبع هذه الحاجات المختلفة لدى كل فرد عن طريق الترابط والتفاعل وممارسة الأعمال المختلفة كل حسب قدراته وتخصصاته وخبراته.
- انفراده بخصوصيات تعكس هويته: لكل مجتمع خصوصياته التي تميزه عن غيره، كاللغة التي يتحدث بها الأفراد والرموز التي يستخدمونها والقيم التي يعتز بها، وهذه القيم تعتبر معايير يحكم من خلالها على سلوكيات الأفراد وتصرفاتهم، والعادات الاجتماعية التي تساعد في تنظيم المجتمع والتحكم في تصرفاته وأفعاله والعادات هي أنماط من السلوك تنتقل من جيل إلى جيل وتعد بمثابة القانون في المجتمع، والعادات ليست جامدة ولكنها متطورة تتغير بشكل بطيء ويأخذ تغيرها وقتاً طويلاً، وتشكل العادات والتقاليد الاجتماعية كيان المجتمع والضابط لممارسات أفراده، وحيث إن العادات الاجتماعية هي حجر الأساس الذي يقوم عليه التراث الثقافي في كل بيئة، فهي من أقوى عوامل التنظيم الاجتماعي وتقوم بعدة وظائف منها:

أ. الوظيفة الاقتصادية كتقديم الهدايا للأصدقاء والزملاء والأقارب في مناسبات عديدة وكرم الضيافة وما إلى ذلك، ثم الوظيفة الإرشادية وهي تعرف الأفراد لبعض العادات المحببة لدى المجتمع كالسلام والاستئذان وتقديم التهاني في المناسبات وطرق التعزية في المأتم وتبادل النصح و المشورات وتقديم حلول

للأفراد تساعدهم في التعامل مع بعض المشكلات، والوظيفة الأخرى للعادات هي الوظيفة التنبؤية وهي تنبؤ الفرد بتصرفه إزاء موقف يقابله أو مشكلة تعترضه بحيث يكون ذلك التصرف مقبولاً من لدن المجتمع، وهذا يحدث في حالة انتقال الفرد من مجتمع إلى آخر.

ب. وجود أنماط وتشكيلات سلوكية يلتزم بها الأفراد: لكل مجتمع أنماطه وتشكيلاته التي يفترض أن يلتزم بها أفراده ويسير بموجبها كاحترام الصغير للكبير وحماية الكبير للصغير والطاعة ومن قبل الصغار للوالدين وللمربين ولأفراد الأسرة ممن هم أكبر منهم سناً وخبرة، والأدوار التي يمارسها الأفراد في المجتمع والتي تتعلق بسلوكياتهم تختلف باختلاف السن والجنس والمكانة الاجتماعية وتؤدي إلى التفاعل والتجاوب وبالتالي إلى تشكيل النظام الاجتماعي.

ج. واجبات الفرد إزاء المجتمع: إن الفرد الذي ساعده المجتمع الذي ينتمي إليه على إشباع حاجاته المختلفة بات من واجبه الولاء لذلك المجتمع والدفاع عنه والاعتزاز بالانتماء له، والغيرة على عاداته وقيمه وتقاليده والذود عنها والمشاركة في المناسبات الخاصة به كالأعياد والمناسبات والشعائر الدينية.

د. ممارسة تقاليد المجتمع بأنواعها: لكل مجتمع تقاليده وعاداته كما سبقت الإشارة ومن خصائص المجتمع أن أفراده يمارسون بعض التقاليد التي تميزهم عن غيرهم من المجتمعات كالأمثال الشعبية والحكم والأقوال المأثورة والأغاني والرقصات الشعبية التي تؤدى في مناسبات معينة ونوع الأطباق التي تعدها كل أسرة واللباس أو الزي الخاص بالمجتمع وما إلى ذلك مما يميز كل مجتمع عن غيره.

ولذلك فإن تحديد حاجات المجتمع وقيمه وطموحاته هي مصدر تحديد أهداف المنهج. وينظر إلى المدرسة على أساس أنها المؤسسة الاجتماعية الرسمية التي تقوم بوظيفة التربية، فعن طريقها يتم تنفيذ المناهج الدراسية بما تشتمل عليها من أهداف، فهي تقوم بتبسيط التراث الثقافي، وخبرات الكبار، وتقديمها بطريقة تنسجم مع قدرات التلاميذ، وتعمل على تنقية هذا التراث من الشوائب، لتنشئة التلميذ تنشئة سليمة،

كما أنها تعمل على توفير بيئة اجتماعية تساعد في بناء شخصية التلميذ بناءً يمكنه من التفاعل والتكيف مع مجتمعه، وتهيئ له من الرعاية النفسية ما يساعده على حل مشكلاته، والارتقاء به من شخص يعتمد على غيره إلى راشد مستقل، كما تقوم بتدريبه على تحقيق أهدافه بطريقة تتلاءم مع المعايير الاجتماعية، وتتعاون المدرسة في التنشئة الاجتماعية مع المؤسسات الأخرى الموجودة في المجتمع.(هندي وآخرون، 2008: 110).

دور التنشئة الاجتماعية

تتعدد دور التنشئة الاجتماعية في المجتمع الواحد، وتسعى جميعها إلى تحقيق أهداف وطموحات وآمال المجتمع، سواء كانت تلك الدور تعني بالتربية المقصودة كالمدارس، أو تعني بالتربية غير المقصودة، ولقد بدأ المسؤولون عن التربية في المجتمعات الحديثة يولون اهتمامهم إلى التربية غير المقصودة لكي لا تتعارض نتائجها مع أهداف المدرسة، لذلك فقد وجهوا اهتمامهم للعناية بوسائل الإعلام والنوادي والجمعيات والأسر وغيرها، وذلك للحفاظ على قيمة الدور الذي تؤديه مؤسسات ودور التنشئة الاجتماعية بأنواعها. وفيما يلي نستعرض دور التنشئة الاجتماعية التي تضطلع بمهمة إعداد الأفراد وتقديم التربية السليمة لهم:

1. **المدرسة**: المدرسة هي جهاز منظم يمكنه من توظيف كوادر مؤهلة علمياً ومسلكياً لتغطية متطلبات تربية الأفراد بشكل يضمن الإحاطة والشمول في مرحلة ما من مراحل الإعداد والعمق والتخصيص في المراحل اللاحقة. والمدرسة بناء أساسي من أبنية المجتمع وأعمدته، فهي المؤسسة التي أنشأها المجتمع لتتولى تربية أبنائه وتنشئتهم بطرق يقبلها ويطمئن إليها لتنقل بواسطتها قيمه الاجتماعية التي يقدرها وتراثه الثقافي الخاص بهدف الحفاظ عليه واستمراره وتطبيع أفراده تطبيعاً اجتماعيا يجعل منهم أعضاء عاملين صالحين. وتخضع المدرسة عادة للدوافع والمواقف السائدة في المجتمع والمسيرة له وتعمل على تحقيق الأهداف التي يريدها ويرسمها المجتمع.
2. **الأسرة**: الأسرة هي المؤسسة الاجتماعية والتربوية الأولى التي تحتضن الكائن البشري منذ ولادته، وهي الوفاء الذي تشكل داخله شخصية الطفل تشكيلاً فردياً

واجتماعيا، كما أنها المكان الأنسب الذي تطرح فيه أفكار الآباء والكبار ليطبقها الصغار على مر الأيام في حياتهم. والأسرة هي أول جماعة يعيش فيها الطفل ويشعر بالانتماء إليها ويتعلم من خلالها كيفية التعامل مع الآخرين لإشباع حاجاته وهي الوحدة البنائية الأساسية في المجتمع. (ناصر،2004: 57) والأسرة هي المؤسسة الأولى التي تتولى تنشئة الطفل، ولقد كانت ولفترة غير بعيدة المسؤول الأول والأخير عن رعاية نموه من جميع الوجوه خلال مراحل عمره التي تسبق انفراده بنفسه وتكوين أسرة جديدة، وعليه فإن الأطفال يلتحقون بالمدرسة أو بالروضة بعد أن يتعلموا المشي والكلام، واللغة ودلالتها، والتعبير بأشكال وأنماط السلوك الاجتماعي الذي يعتبر أساساً هاماً لبدء دور المعلم.

3. **المؤسسات الاجتماعية المختلفة:** تلعب المؤسسات الاجتماعية المختلفة دوراً هاماً في عملية التنشئة الاجتماعية، ومن أهم هذه المؤسسات الاجتماعية جماعات الرفاق، أي زملاء التلميذ في المدرسة وأصدقاؤه الذين لهم تأثيرهم كمجموعة على الفرد، يؤثرون فيه ويتأثرون به، والمساجد، وتقوم المساجد بدور كبير في العملية التربوية، والنوادي بأنواعها، الثقافية والاجتماعية والرياضية والأدبية وغيرها، فهي أماكن يجتمع فيها الناس كل حسب ميوله ورغباته لممارسة الهوايات المختلفة، والاستفادة من الوقت والترويح عن النفس، والجمعيات التي هي وحدات اجتماعية تضم مجموعات من الأفراد وتقوم على خدمة الجماعة في المجتمع الواحد. ووسائل الإعلام التي يتم من خلالها نشر الوعي والثقافة بين أفراد المجتمع وتزويدهم بالأخبار والمستجدات، ومن المؤسسات الاجتماعية التي تقوم بدور التنشئة الاجتماعية أيضاً، مؤسسات العمل إذ تضم أفراداً يقومون بأدوار مختلفة كل حسب تخصصه وخبراته، وتساهم هذه المؤسسات على اختلاف أنواعها بتدريب وتأهيل الأفراد العاملين فيها، وإمدادهم بالخبرات والمهارات الجديدة. ومن الضروري أن تتلاحم كل دور التنشئة الاجتماعية لتسير جميعها نحو تحقيق أهداف متفق عليها، وتعود بالفائدة على المجتمع بكل شرائحه.

التنشئة الاجتماعية والمنهج

تعد التنشئة الاجتماعية عملية تشكيل وتغيير واكتساب يتعرض لها الطفل في تفاعله مع الأفراد والجماعات، حتى يحتل مكانه بين الجماعة ويتأثر بقيمتها وتقاليدها وعاداتها واتجاهاتها. فالتنشئة الاجتماعية هي عملية دمج الفرد بالجماعة بقيمها وعاداتها وسلوكياتها وتطلعاتها.(هندي وآخرون، 2008: 97).

والتنشئة الاجتماعية عملية ذات أهمية كبرى للمجتمع وللفرد حيث يستطيع الفرد من خلالها إشباع حاجاته العصرية والاجتماعية، ومن هذا المنطلق يبرز دور التربية في عملية التشكيل الاجتماعي للفرد.(عريفج، 2008: 189).

وتتم عملية التنشئة الاجتماعية من خلال عدة عمليات هي:

- التدريبات الأساسية لضبط سلوكيات الأفراد وإشباع حاجاتهم.
- إكساب الأفراد المعايير الاجتماعية التي تتحكم في ضبط السلوك وتوجيهه.
- تعليم الأدوار الاجتماعية التي تؤهل الأفراد لشغل مراكز معينة كل حسب دوره الاجتماعي.

وتلعب التربية دوراً هاماً في التنمية الاجتماعية والاقتصادية، فهي ذلك النشاط الذي يؤثر في قوى الطفل وتكوين شخصيته المتكاملة لإعداده ليكون عضواً نافعاً في المجتمع.

وبناء على ما ذكر آنفاً فإن المجتمع مسؤول عن الفرد وضرورة الموازنة بين جوانب شخصيته لكي يصبح عضواً نافعاً في الجماعة وتؤكد فلسفة التربية بصورة عامة على ضرورة الموازنة بين الجوانب الروحية والعقلية والعاطفية والاجتماعية والخلقية والجسمية والشخصية للفرد، وبين النوازع الفردية الاجتماعية للإنسان وذلك بتأثير المجتمع على شخصية الفرد وصقلها وتهذيبها وتأثير الفرد بما يحمل من خصائص وسمات في المجتمع، فالإنسان ليس مجرد مستقبل سلبي لمؤثرات البيئة التي يعيش فيها وإنما هو كائن حي متفاعل مع البيئة التي يعيش فيها مساهم في نموها وتطويرها.

والعمليات الاجتماعية هي ديناميكية الحياة الاجتماعية وما تشتمل عليها من أفعال تقتضي الدخول في علاقات ترتبط باستمرارية الحياة الاجتماعية وتغيرها، فهي تتضمن كل ما يسهم في تنظيم العلاقات الاجتماعية بين مكونات النظام الاجتماعي التي تتصل بمجال البيئة والأفراد والأنظمة الاجتماعية، وثقافة وفلسفة المجتمع، وتكمن أهمية هذه العمليات في أثرها الذي تطبعه في تنسيق القيم والاتجاهات، والمواقف المختلفة لدى المجتمع وأفراده وتعبيرها عن وجود المجتمع. (طعيمة، 2009: 176) ويعتبر المنهج المدرسي أداة المدرسة في تربية أبناء المجتمع وتزويدهم بمعارف ومفاهيم وقيم واتجاهات، ومهارات وأساليب تفكير تجعلهم قادرين على القيام بمسؤولية أدوارهم التي يمارسونها في مجتمعهم، ولذلك فإنه لابد من أن يكون واضعو المناهج والقائمون على تطويرها وتحسينها، على دراية كافية بما يرجوه المجتمع من وراء تربية أبنائه، فمن الضروري أن يعكس المنهج الدراسي من حيث الشكل والمضمون والتخطيط والتنفيذ اتجاهات المجتمع وأهدافه من تربية الأبناء، وأن يعكس رؤية المجتمع الذي ينفذ فيه للصورة المستقبلية لأبنائه. (هندي وآخرون، 2008: 109) ويجب أن يستقى المنهج المدرسي من حاجات المجتمع وتطلعاته، فلا يجوز تنفيذ منهج خاص بمجتمع معين، في مجتمع آخر، لا سيما مناهج مدارس الدول الغربية، فقد يرى البعض أن تطبق مناهج الدول الغربية في بعض البلدان العربية على اعتبارها متطورة ومنسجمة مع متطلبات الجودة الشاملة، لكن مثل هذا العمل، سيهدم بلا شك قيم المجتمع الذي سيطبق فيه ذلك المنهج، ويحطم بنيته فيما إذا احتك في مساس القيم والأعراف السائدة، لذلك فإنه من المناسب الاستفادة من الطرق والأساليب التي تطرحها الدول المتقدمة في مناهجها، وتطويعها وفق ما يتناسب مع طبيعة المجتمع العربي وعاداته وقيمه، وتاريخه، والظروف الطبيعية للبيئة.

مواصفات المناهج المدرسية من منظور اجتماعي

إن التربية وجدت لخدمة الأفراد كأعضاء في مجتمع، ولخدمة المجتمع كنظام له ثقافته وقيمه وحاجاته ومشكلاته، ولذلك فهناك مواصفات معينة للمناهج المدرسية كنظام قائم على خدمة المجتمع، وهذه المواصفات هي: (عريفج، 2008: 189) و(عطية، 2009: 181)

1. تحديد أهداف المنهج وفقاً لحاجات المجتمع لطاقات بشرية مؤهلة تعمل على تطويره ورقيه والقضاء على مشكلاته، وجعلها أساساً من الأسس التي يقوم عليها المنهج، وإشباع حاجاته وطموحاته.
2. تضمين محتوى المنهج بعض المعلومات والمعارف التي تفيد التلاميذ في معرفة أبرز المشكلات الاجتماعية، وأبعادها، وأسبابها وآثارها، وتزويد التلاميذ بأنشطة متنوعة تساعدهم في التفكير العلمي وأسلوب حل المشكلات.
3. توظيف المنهج ليكون له دوره الفاعل في دراسة التغيرات التي تحدث في المجتمع نتيجة الثورة المعلوماتية وانتشار مفاهيم التجريب واعتماد الصناعة على الآلات الحديثة، وتغير الروابط بين أفراد الأسر وتغير أسلوب حياة الأسرة، وغيرها من التغيرات الاجتماعية، التي تتطلب الأخذ بعين الاعتبار وإدخالها في النسيج العام لثقافة التلاميذ، ومساعدتهم على التكيف مع المجتمع والتغيرات الحاصلة فيه عن طريق الخبرة المباشرة والمساهمة الإيجابية في تطويره.
4. تخطيط رؤى واضحة لاتجاهات التغير في المجتمع والاستجابة لمتطلبات التنمية والتطوير.
5. توعية التلاميذ بالمصادر والثروات الطبيعية الموجودة في البيئة التي يعيشون فيها، وتوضيح فوائدها ودورها في خدمة المجتمع، وتكوين اتجاهات ايجابية لديهم للحفاظ على مصادر البيئة الطبيعية، وكيفية استغلالها واستثمارها لتطوير حياة المجتمع.
6. إكساب التلاميذ بعض المهارات الخاصة بالتعرف على خامات البيئة، ومهارات التعامل مع المصادر الطبيعية.
7. أن ينظر المنهج إلى المجتمع ككيان لا تتحدد صورته بما هو قائم فيه، بل باتجاهات تغيره.
8. تضمين المنهج نشاطات تدرب التلاميذ على التعامل الفعلي مع أنظمة المجتمع الاقتصادية والسياسية والدينية والفنية والأدبية، كالمشاركة في الحفاظ على البيئة، والمشاركة في صيانة المرافق العامة وزراعة الحدائق وتنظيم المرور.

9. توفير الرعاية العلمية والثقافية والفكرية للتلاميذ ليكونوا طاقات بشرية مؤهلة لإحداث التغيير والتطوير.
10. على المنهج أن يشجع التلاميذ على أعمال خدمة المجتمع من خلال الأنشطة والبرامج الهادفة.

هذا ومن الضروري أن يشتمل المنهج على بعض الأنشطة العملية التي تساهم في غرس شعور التلاميذ بالانتماء إلى مجتمعهم والإيمان بقيمه وطموحاته، كتنظيم الزيارات الميدانية التي من شأنها تزويد التلاميذ بالخبرات العملية وتقديرهم للأعمال النافعة التي يزاولها أفراد المجتمع في شتى ميادين العمل الموجودة فيه.

مراجع الفصل الرابع

- القرآن الكريم
- أبو العينين، علي خليل ووريح، محمد عبد الرازق وبركات، هاني محمد (2003) **الأصول الفلسفية للتربية**، الاردن: دار الفكر.
- بدران، شبل (1993) **أسس التربية**، مصر: دار المعرفة الجامعية.
- الحريري، رافدة (2008) **التقويم التربوي**، الاردن: دار المناهج.
- حسان، حسان محمد (1988) **أصول التربية**، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- حمدان، محمد زياد (1988) **المنهج المعاصر**، الاردن: دار التربية الحديثة.
- دوتراس، روبير (بدون) **التربية والتعليم** (هشام نشابه، وحناد ميان، وانطوان خوري، وقاسم منصور، مترجمون) لبنان: مكتبة لبنان.
- الرشدان، عبد الله (1984) **علم الاجتماع التربوي**، الاردن: دار عمان.
- سرحان، منير المرسي (1982) **في اجتماعيات التربية**، مصر: الإنجلو المصرية.
- سعادة، جودت أحمد وإبراهيم، عبد الله محمد (2010) **المنهج المدرسي المعاصر**، ط5، الاردن: دار الفكر.
- سليم، محمد صابر وشحاته، حسن سيد وسليمان، يحيى عطية وعفيفي، يسرى عفيفي وفراج، محسن حامد (2006) **بناء المناهج وتخطيطها**، الاردن: دار الفكر.
- شحيمي، محمد أيوب (1994) **مشاكل الأطفال كيف نفهمها؟** لبنان: دار الفكر اللبناني.
- شفشق، محمود عبد الرزاق والناشف، هدى (بدون) **إدارة الصف المدرسي**، مصر: دار الفكر العربي.

- طعيمة، رشدي أحمد والبيلاوي، حسن حسين والنقيب، عبد الرحمن والبندري، محمد بن سليمان وسليمان، سعيد أحمد وسعيد، محسن المهدي وعبد الباقي، مصطفى أحمد (2010) **الجودة الشاملة في التعليم**، الاردن: دار المسيرة.
- عبد الحليم، أحمد المهدي وطعيمة، رشدي أحمد والناقة، محمود كامل والمفتي، محمد أمين ومدكور، علي أحمد وسرور، عبد الحي والشيخ، سليمان الخضري والوكيل، حلمي أحمد والجزار، عبد اللطيف وعلي، محمد السيد والعدل، بدر محمد (2011) **المنهج المدرسي المعاصر**، الاردن: دار المسيرة.
- عريفج، سامي سلطي (2008) **مدخل إلى التربية**، ط3، الاردن: دار الفكر.
- عطية، محسن علي (2008) **الجودة الشاملة والمنهج**، الاردن: دار المناهج.
- عطية، محسن علي (2009) **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**، الاردن: دار المناهج.
- عليان، ربحي مصطفى وغنيم، عثمان محمد (2000) **مناهج وأساليب البحث العلمي**، الاردن: دار صفاء.
- عمار، محمود إسماعيل (2000) **تعلم بلا عقاب**، السعودية: دار عالم الكتب.
- عودة، أحمد سليمان، وملكاوي، فتحي حسن (1992) **أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية**، الاردن: مكتبة الكفاني.
- اللقاني، أحمد حسين (1981) **المناهج بين النظرية والتطبيق**، مصر: عالم الكتب.
- مرعي، توفيق والحيلة، محمد محمود (2011) **المناهج التربوية الحديثة**، الاردن: دار المسيرة.
- مصطفى، صلاح عبد الحميد (2004) **المناهج الدراسية**، السعودية: دار المريخ.
- ناصر، إبراهيم (2001) **فلسفات التربية**، الاردن: دار وائل.
- ناصر، إبراهيم (2004) **أصول التربية**، الاردن: دار الرائد.ط
- النجيحي، محمد لبيب (1981) **مقدمة في التربية**، مصر: دار النهضة العربية.
- هندي، صالح دياب وعليان، هشام عامر والعمودي، أحمد عبد الرحيم وحواشين، مفيد نجيب (2008) **أسس التربية**، ط4، الاردن: دار الفكر.

- ويح، محمد وبركات، هاني وحافظ، وحيد (2010) **ثقافة الطفل**، الاردن: دار الفكر.
- اليماني، عبد الكريم علي (2004) **فلسفة التربية**، الاردن: دار الشروق.

الفصل الخامس

تنظيمات المنهج وتطوره في ضوء الجودة الشاملة

تنظيمات المناهج الدراسية

أولاً: التصميمات التي تتمركز حول المعرفة

ثانياً: التصميمات التي تتمركز حول المادة الدراسية والمتعلم معاً

ثالثاً: التصميمات التي تتمركز حول المتعلم

رابعاً: التصميمات التي تتمركز حول المجتمع ومشكلاته

مراجع الفصل الخامس

الفصل الخامس

تنظيمات المنهج وتطوره في ضوء الجودة الشاملة

تنظيمات المناهج الدراسية

تنظيم المنهج الدراسي هو الأسلوب الذي يوضح الخبرات التي تقدمها المدرسة إلى تلاميذها، ومدى اتساعها، وعمقها، وكيفية تتابعها وتماسكها واستمرارها. وتنبع عملية تنظيم المنهج من الفكر التربوي الذي يستند إليه المنهج، وعلى وجه التحديد الإتجاهات التربوية نحو المتعلم، وأسلوب إعداده للحياة في البيئة و المجتمع، وكلها تنعكس على محتوى المنهج وأسلوب تنظيمه.(مصطفى،2004: 200) وحيث إن وجهات النظر اختلفت حول مركز اهتمام المنهج، فقد ظهرت أنواع عديدة من تنظيمات المناهج التربوية تتلخص بالآتي: (عطية، 2009: 206).

أولاً: التصميمات التي تتمركز حول المعرفة وتشمل:

1. منهج المواد الدراسية المنفصلة Subject Matter Curriculum.
2. منهج المواد الدراسية المترابطة Correlated Curriculum.
3. منهج المجالات الواسعة Board Fields Curriculum.
4. المنهج الحلزوني Spiral Curriculum.

ثانياً: التصميمات التي تتمركز حول المادة الدراسية والمتعلم معاً (منهج الوحدات) وتشمل:

1. منهج الوحدات القائم على المادة الدراسيةSubject Matter Units Curriculum.
2. منهج الوحدات القائم على الخبرة Experience units Curriculum.

ثالثاً: التصميمات التي تتمركز حول المتعلم وتتضمن:

1. منهج النشاط (الخبرة) Experience Curriculum.
2. منهج المشروعات Projects Curriculum.
3. منهج التعلم الذاتي Self Learning Curriculum .
4. منهج الألعاب Plays Curriculum.

رابعاً: التصميمات التي تتمركز حول المجتمع ومشكلاته وتشمل:

1. المنهج المحوري Core Curriculum.
2. منهج البوليتكنيكي Polytechnical Curriculum.

أولاً: التصميمات التي تتمركز حول المعرفة

يقوم هذا النوع على مبادئ الفلسفات التربوية التي تشدد على المادة الدراسية كالفلسفة المثالية وما شابهها. وتعتبر هذه التصميمات تصميمات تقليدية تقوم على المفهوم التقليدي للمنهج، وهذه التصميمات هي:

1. **منهج المواد الدراسية المنفصلة Subject Matter Curriculum**

هو المنهج الذي تنظم فيه الخبرات التربوية بشكل مواد دراسية منفصلة مثل مادة الكيمياء، ومادة الفيزياء، ومادة التاريخ، ومادة الجغرافيا... الخ وترجع أصول هذا المنهج إلى الفنون السبعة الحرة في العصور الوسطى، إذ قسمت هذه الفنون إلى ما يسمى الثلاثيات (Trivium) وكانت تضم النحو والبلاغة والمنطق، والرباعيات (Quadrivium) وتشمل الحساب والهندسة والفلك والموسيقى، وباستمرار نمو المعرفة وتراكمها، أضيف في العصور الحديثة الأدب والتاريخ إلى الثلاثيات، وأضيف الجبر وحساب المثلثات، والجغرافيا والنبات والحيوان والفيزياء والكيمياء إلى الرباعيات. (علي، 2000: 340) ويعترف هذا المنهج بما لكل مادة دراسية من دور في تنمية العقل، فالرياضيات تنمي القدرة على التفكير المجرد، والعلوم تنمي القدرة على الملاحظة وهكذا، وينظر هذا التنظيم إلى الخبرة من زاوية ضيقة، فهي المعرفة كغاية في حد ذاتها، والتي يقوم تدريسها على التلقين من جانب المعلم، والحفظ والاستظهار من جانب

التلاميذ. (مصطفى، 2004: 200) والقاعدة الأساسية التي يقوم عليها هذا المنهج هي أن المعارف والمعلومات التي تشتمل عليها المواد الدراسية تعمل على تعديل السلوك وتهذيب الأخلاق، وتجعل التلاميذ قادرين على الاندماج في علم الكبار ليصبحوا مواطنين صالحين لمجتمعهم.

مزايا مناهج المواد الدراسية المنفصلة

يمتاز هذا النوع من المناهج بمزايا عديدة أهمها: (صبري،2006: 298) و(علي، 2000: 342).

أ. يقدم المعرفة مصنفة في ميادين ومواد دراسية منظمة بشكل منطقي يساعد المتعلم على بناء حصيلة معرفية متنوعة.

ب. يسهل اختيار المقررات والمواد الدراسية المناسبة لبرامج الدراسة لكل صف أو مرحلة تعليمية.

ج. يجعل عملية تعديل المنهج مسألة بسيطة، حيث يمكن حذف أو إضافة أو استبدال الموضوعات، أو المقررات من أو إلى محتوى المنهج بسهولة.

د. يساعد على إرشاد العمليات الإدارية، وتوفير التجهيزات اللازمة لتنفيذه، وتنظيم جدول الدراسة على أساس عدد محدد من الدروس وفي فترة زمنية محددة.

ه. يسهل عملية إعداد الكتب والأدلة والمواد التعليمية المرتبطة بكل مادة دراسية.

و. يسهل عمل المعلمين حيث إن كل معلم يقوم بتدريس مادة تخصصه.

ز. يدعم الدراسات المتخصصة ويؤهل المتعلمين لاستكمال دراستهم الجامعية في فروع للعلم أكثر تخصصاً.

ح. يناسب المتعلم محدود القدرات لأنه يركز على عملية الحفظ و التذكر.

ط. يساهم في الحفاظ على التراث الثقافي للجنس البشري عن طريق نقله من جيل إلى آخر.

ي. سهل التخطيط والتنفيذ، فتخطيطه لا يتطلب سوى تحديد أهداف التعليم، وتحديد الموضوعات التي تخدم هذه الأهداف، كما أن تنفيذه لا يحتاج سوى تجهيز حجرات الدراسة، وإعداد الكتب وأدلة المعلمين.

ك. سهل التقويم، فعن طريق الامتحانات يمكن الكشف عن مدى إتقان التلاميذ للحقائق والمفاهيم والتعميمات.

سلبيات منهج المواد المنفصلة

أ. يركز على الجانب العقلي للتلميذ دون غيره، أي يهمل الجوانب الأخرى للشخصية.

ب. لا يشجع على التفكير الإبداعي.

ج. يهمل ميول التلاميذ واتجاهاتهم وحاجاتهم.

د. المعلم هو محور العملية التعليمية إذ يقوم بتلقين التلاميذ الذين هم مجرد متلقين سلبيين.

ه. يفرض على جميع التلاميذ، ويطلب منهم الوصول إلى مستوى واحد من التحصيل.

و. يهمل الفروقات الفردية بين التلاميذ، فهو لا يهتم بالموهوبين، ولا ضعاف التحصيل.

ز. يهمل أنشطة التعليم والتعلم مما يجعل التلاميذ يشعرون بالملل والنفور.

ح. لا يساهم في مساعدة التلاميذ على التعامل مع المشكلات الحياتية اليومية، فهو يعتمد على الجانب النظري بدرجة كبيرة.

ط. لا يساهم في تعاون المعلمين والاستفادة من خبرات بعضهم البعض، فكل معلم يعمل بمعزل عن زملائه.

2. منهج المواد الدراسية المترابطة Correlated Curriculum

ظهر منهج المواد الدراسية المترابطة نتيجة للانتقادات العديدة التي وجهت لمنهج المواد الدراسية المنفصلة، والفكرة التي بني عليها هذا المنهج هي عملية الربط بين بعض

الموضوعات التي يشتمل عليها المنهج. (عبد الحليم وآخرون، 2009: 288). ومنهج المواد المترابطة عبارة عن ربط مادتين أو أكثر من مواد المجال الواحد، أو مجالين مختلفين دون إزالة الفواصل الموجودة، مثل الربط بين مادة التاريخ والجغرافيا، والحساب والهندسة، وهكذا وقد يكون الربط عرضياً عندما يقوم المعلم بعرض موضوع ما تابع إلى مقرر غير الذي يقوم بتدريسه، كأن يذكر بعض الأمور التي تتعلق بالتاريخ بينما يقوم بتدريس مقرر الأدب العربي، ويكون ذلك دون ترتيب سابق لعملية الربط، لكنه قد يذكر شيئاً عن التاريخ لوجود علاقة بين موضوع الأدب الذي يدرسه ، وبين التاريخ. وقد يكون الربط منظماً، أي بقيام المسؤولين عن تخطيط المنهج بربط المواد ذات العلاقة ببعضها بموجب خطة مدروسة، مثل ربط مقرر التاريخ مع الجغرافيا، والتربية الوطنية مع علم الاجتماع، وهكذا.

مزايا منهج المواد الدراسية المترابطة

ليس لمنهج المواد الدراسية المترابطة أية مزايا تختلف عن مزايا منهج المواد الدراسية المنفصلة، إلا واحدة، وهي ربط المواد الدراسية ذات العلاقة مع بعضها البعض.

سلبيات منهج المواد الدراسية المترابطة

هناك العديد من السلبيات في هذا المنهج، فهو لم يقدم شيئاً جديداً نحو التنمية الشاملة لجوانب شخصية التلميذ، بل ركز على الجانب المعرفي فقط وأهمل الجوانب الأخرى، كما أنه لم يقدم الأنشطة المتنوعة للتلاميذ والتي تدربهم على اكتساب المهارات المتنوعة، ولم يهتم بمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

3. منهج المجالات الواسعة Board Fields Curriculum

يقوم هذا المنهج على مبدأ الجمع بين أجزاء منهج المواد الدراسية المتشابهة في مجال واحد، بحيث تزول الحواجز بين المواد، لذلك فإنه يتكون من مجالات واسعة ويتسم بأنه يحقق فهماً عاماً لدى التلاميذ لميادين واسعة من المعرفة. ولقد قام المهتمون بتطوير المناهج بوضع هذا المنهج لأجل تطوير منهج المواد المنفصلة، وذلك بدمج مادتين أو أكثر من فروع المعرفة المتقاربة في شكل جديد يسمى مجالاً، مثل مجال العلوم العامة الذي يشتمل على الكيمياء، والأحياء، والفيزياء، والجيولوجيا، ومجال

الرياضيات الذي يتضمن الحساب، والجبر، والهندسة، والمثلثات.(عطية، 2009: 213) ولقد استخدم منهج المجالات الواسعة على نطاق واسع في الصفوف الأخيرة من المرحلة الأولى، وذلك لأن هذه المرحلة لا تحتاج إلى تعمق كبير في الموضوعات الأكاديمية.

مزايا منهج المجالات الواسعة

هناك العديد من المزايا التي اتسم بها منهج المجالات الواسعة أبرزها: (عبد الحليم وآخرون،2009: 291) و (صبري،2006: 310).

أ. يعمل هذا المنهج على إيجاد نوع من الربط بين المدرسة والمجتمع، وذلك من خلال التعرض إلى دراسة المشكلات.

ب. أكد تكامل المعرفة وسعى إلى إزالة الحواجز بينها.

ج. ربط التعليم بحياة المتعلمين، فأضفى المعنى على ما يتعلمه التلميذ.

د. دمج بعض الموضوعات في مجال واحد مما يساعد على إظهار العلاقات بين جوانب المعرفة المختلفة، ويعمل على ربطها بالحياة، وهذا يساعد بدوره على إظهار الدور الوظيفي للمعرفة.

سلبيات منهج المجالات الواسعة

لهذا المنهج بعض السلبيات المتمثلة في الآتي:

أ. التركيز على الجانب المعرفي للمتعلم على حساب الجوانب الأخرى.

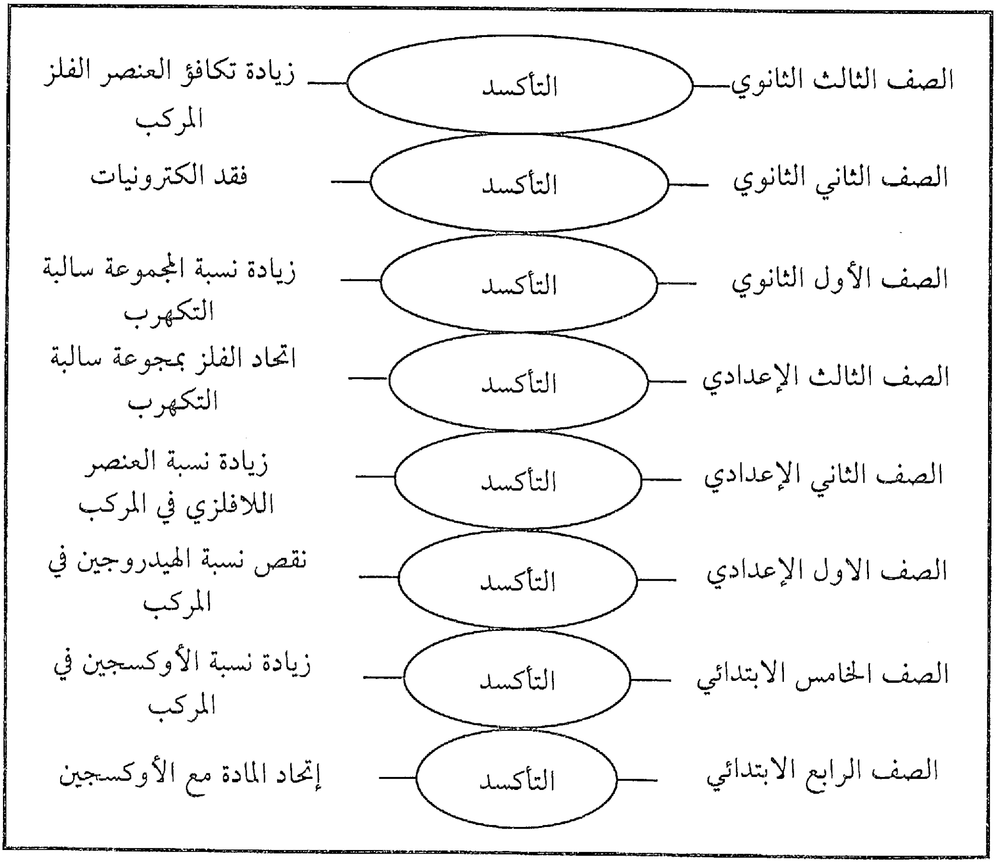
ب. لا يصلح هذا النوع من المناهج للمرحلة الثانوية والجامعية، لأنه يقدم أساسيات المعرفة العامة غير المتخصصة، وبذلك فهو يصلح فقط للمرحلتين الابتدائية والإعدادية.

ج. صعوبة تصميم مثل هذا المنهج، وضرورة وجود خبراء مختصين لبنائه، إذ أن دمج الموضوعات في مجال واحد عملية في غاية الصعوبة والتعقيد.

4. المنهج الحلزوني Spiral Curriculum

إن التنظيم الحلزوني لبناء مناهج التعليم يركز على مبدأ الاستمرار والتتابع وزيادة مستوى العمق لنفس الموضوع أو المجال المعرفي المقدم للمتعلمين على مدار

الصفوف الدراسية ومراحل التعليم. (صبري،2006: 312) وتقدم المفاهيم المعرفية وفق هذا المنهج في نظام حلزوني يزداد عمقاً واتساعاً كلما تقدم المتعلم في الصفوف الدراسية، وترى (هيلدا تابا) أنه يمكن في ظل المنهج الحلزوني تكرار المفاهيم العلمية من صف دراسي إلى آخر شرط أن تتجاوز المستوى الذي عولجت به من حيث الاتساع والعمق.(عبد الحليم وآخرون، 2009: 292). وعلى سبيل المثال، فإن مفهوم (التأكسد) يمكن أن يدرس في مستويات تتدرج في التعقيد والاتساع من صف دراسي إلى آخر في المرحلة الدراسية، والشكل التالي يوضح كيفية التدرج في التعقيد والاتساع من مرحلة إلى أخرى: (علي، 2000: 353).



الشكل رقم (11): تدريس مفهوم التأكسد وفق المنهج الحلزوني

مزايا المنهج الحلزوني

يمتاز تنظيم المنهج الحلزوني بعدة مزايا أهمها أنه: (صبري،2006: 313).

أ. يؤكد تكامل المعرفة وارتباطها رأسياً.

ب. ينظم المعرفة بشكل منطقي متدرج من البسيط إلى المركب ومن السهل إلى الصعب.

ج. يراعي استمرارية خبرة التعليم والتعلم وتتابعها.

د. يناسب النمو العقلي المتدرج للتلاميذ، وتعلمهم من صف إلى صف أعلى ومن مرحلة تعليمية إلى المرحلة التي تليها.

سلبيات المنهج الحلزوني

لم يخل المنهج الحلزوني من وجود بعض الثغرات المتمثلة بالآتي: (المرجع السابق: 313).

أ. تحتاج عملية بناء هذا المنهج إلى خبراء متخصصين نظراً لصعوبة بنائه.

ب. التركيز على التكامل الرأسي بين الموضوعات يكون أحياناً على حساب التكامل الأفقي بينها.

ج. قد يكون التكامل الرأسي بين الموضوعات شكلياً مما يؤدي إلى تكرار بدون فائدة.

د. قد لا يكون هذا المنهج هو الأنسب لجميع الموضوعات والمجالات المعرفية، فهناك مجالات تستوجب الوقوف بها عند حد ما، واستكمال خبرات المتعلمين بموضوعات أو مجالات أخرى.

ثانياً: التصميمات التي تتمركز حول المادة الدراسية والمتعلم معاً

1. منهج الوحدات القائم على المادة الدراسية

Subject Matter Units Curriculum

تعرف الوحدة على أنها دراسة مخطط لها مسبقاً، يقوم بها التلاميذ في صورة سلسلة من النشاطات التعليمية المتنوعة تحت إشراف وتوجيه المعلم، وتنصب هذه الدراسة على موضوع من الموضوعات التي تهم التلاميذ، أو على مشكلة من المشكلات التي تصادفهم في حياتهم، وفي هذه الدراسة تتلاشى الحواجز تماماً بين

نوعية المعلومات المختلفة التي يكتسبها التلاميذ من خلال الأنشطة التي يمارسونها، وتعمل هذه الدراسة على إكساب التلاميذ المعلومات والحقائق والمفاهيم، في بعض جوانب المعرفة، كما تعمل على تكوين العادات والاتجاهات الإيجابية، وتساهم في تنمية بعض القدرات، وإكساب التلاميذ بعض المهارات. (الوكيل ومحمود، 2005: 230) وتعد المادة الدراسية بموجب هذا المنهج المحور الرئيسي كما هو الحال مع منهج المواد المنفصلة، لكن المادة هنا ليست غاية في ذاتها، وإنما الغاية هي معالجة جوانب مهمة في حياة المتعلمين، بالإضافة إلى أن هذا المنهج لا يتقيد بالفواصل بين فروع المادة أو بين مادة أخرى، وبذلك يعالج عيباً كبيراً من عيوب منهج المواد المنفصلة. (عطية، 2009: 217) والوحدات القائمة على المادة الدراسية متنوعة ولها أشكال عديدة، منها وحدات تدور حول موضوع من موضوعات المادة الدراسية، أو وحدات تدور حول مشكلة من المشكلات مثل مشكلة الكثافة السكانية، أو مشكلة تلوث البيئة، أو وحدات تدور حول المسح أو التتبع مثل أثر الاحتلال الأمريكي في العلاقات الاجتماعية في المجتمع العراقي وما إلى ذلك. ومن الضروري أن ترتبط الوحدة بحاجات التلاميذ ومشكلاتهم، وبمشكلات المجتمع.

2. **منهج الوحدات القائمة على الخبرة Experience units Curriculum**

يجعل هذا المنهج الخبرات محور اهتمامه مما يجعله أكثر تماشياً مع الاتجاه التربوي الحديث، وهذا المنهج يتيح الفرصة أمام التلاميذ للقيام بأكبر قدر من الأنشطة التي ترتبط بحاجاتهم أو بمشكلاتهم، وحيث إن حاجات التلاميذ تتغير وفقاً لأعمارهم ومراحل نموهم والظروف البيئية والاجتماعية والثقافية التي يمرون بها، فلا بد من إشراكهم بشكل مباشر في عملية اختيار الوحدة، وفي رسم الخطط، وفي تحديد الأنشطة وتوزيعها، ويتم التخطيط للوحدات مقدماً قبل عرضها على التلاميذ، ويتسم ذلك التخطيط بتناوله الخطوط العريضة أي الهيكل المميز للوحدة، ومن ثم يعرض على التلاميذ للمناقشة وإبداء الرأي، مما يجعل نتيجة هذه المناقشة تؤدي إلى تغيير بعض جوانب هذا الهيكل، وفي بعض الأحيان إلى تغيير إسم الوحدة. (الوكيل ومحمود، 2005: 238) وهناك العديد من الفروق بين الوحدات القائمة على المادة وبين الوحدات القائمة على الخبرة، والجدول التالي يوضح هذه الفروقات. (المرجع السابق: 240).

الفروقات بين الوحدات القائمة على المادة والوحدات القائمة على الخبرة

م	الوحدة القائمة على المادة	الوحدة القائمة على الخبرة
.1	محور الارتكاز هو موضوع من موضوعات المادة.	محور الارتكاز هو الخبرات التربوية.
.2	مصدر اشتقاق الوحدة هو موضوع من الموضوعات الدراسية بأية صورة من الصور.	مصدر اشتقاق الوحدة هو حاجات التلاميذ أو مشكلاتهم.
.3	يقوم بإعدادها الخبراء المتخصصون	يقوم بإعدادها الخبراء والمعلمون والتلاميذ.
.4	لا يشترك التلاميذ في التخطيط لهيكل الوحدة ويكون اشتراكهم فقط في التخطيط لتنفيذ الوحدة.	يشترك التلاميذ في التخطيط لهيكل الوحدة، وكذلك في التخطيط لتنفيذها.
.5	يتم تخطيطها مسبقا بصورة كاملة.	يتم تخطيط الهيكل العام مسبقا، ثم يشترك التلاميذ في تخطيط بعض جوانبها، وفي تعديل خطة أي جانب.
.6	يتم اختيارها من قبل واضعي المنهج وبعض المعلمين.	يتم اختيار هذه الوحدات من جانب التلاميذ.
.7	يقوم فيها التلاميذ بقدر محدود من النشاط.	يقوم فيها التلاميذ بقسط وافر من النشاط.
.8	تتيح الفرصة لمراعاة الفروق الفردية على نطاق ضيق.	تتيح الفرصة لمراعاة الفروق الفردية على نطاق واسع.
.9	تتيح الفرصة للمعلم للقيام بدوره التربوي على نطاق محدود.	تتيح الفرصة للمعلم للقيام بدوره التربوي على نطاق واسع.
.10	يتجاوب التلاميذ معها بدرجة قليلة؛ لأنها تنطلق من المادة الدراسية.	يتجاوب التلاميذ معها بدرجة كبيرة: لأنها تنطلق من حاجاتهم ومشكلاتهم.
.11	تحررت هذه الوحدات من قيود المنهج التقليدي تحررا جزئيا.	تحررت هذه الوحدات من قيود المنهج التقليدي تحررا كبيرا.

م	الوحدة القائمة على المادة	الوحدة القائمة على الخبرة
.12	تساهم مساهمة ضئيلة في ربط المدرسة بالبيئة والمجتمع.	تساهم مساهمة فعالة في ربط المدرسة بالبيئة والمجتمع
.13	تتيح الفرصة لتحقيق عدد محدود من الأهداف التربوية.	تتيح الفرصة لتحقيق معظم الأهداف التربوية.

ثالثاً: التصميمات التي تتمركز حول المتعلم

1. منهج النشاط (الخبرة) Experience Curriculum

أطلق على منهج النشاط أيضاً منهج الخبرة، فهو يشدد على النشاط الذاتي للمتعلمين، وتوفير الفرص الكافية لهم لكي يتعلموا ذاتياً من خلال مرورهم بخبرات تربوية متنوعة تؤدي إلى النمو الشامل المرغوب فيه، ومن أبرز سمات هذا المنهج أنه يخطط على أساس مبدأ الفعالية الذي يتطلب أن يكون المتعلم نشطاً فعالاً، وأن يقوده نشاطه الذاتي إلى الكشف عن المعرفة بنفسه، وهذا المنهج يعتبر المتعلم محور العملية التربوية وغايتها النهائية. (عطية،2009: 221) وتعد المدرسة التجريبية التي أنشأها جون ديوي في مدينة شيكاغو عام 1896 أول مدرسة نظمت مناهجها على أساس النشاط والفاعلية، فالنشاط عند ديوي له أربعة دوافع إنسانية هي: الدافع الاجتماعي، ويظهر في ميل المتعلم إلى مشاركة من حوله، والدافع الإنشائي، ويظهر في ألعاب التلاميذ وحركاتهم، والدافع إلى البحث والتجريب، ويظهر في قيام التلاميذ بعمل بعض الأشياء لمجرد الرغبة في التعرف على ما ينتج عن أعمالهم، والدافع إلى التعبير، ويظهر في تعبير التلاميذ عن ميولهم الإنسانية، أو في اتصالهم مع أقرانهم، ولقد استغل ديوي هذه الدوافع في تربية التلاميذ، فجعل محور النشاط في مدرسته يقوم على الحرف والأعمال كالطهي، والنجارة، والحياكة، والحدادة، وليس على المعرفة الأكاديمية. وينظم منهج النشاط في اتجاهين، الأول يتم فيه التركيز على ميول وحاجات المتعلمين، والآخر يتم فيه التركيز على مواقف اجتماعية مرتبطة بحياة المتعلمين. (عبد الحليم وآخرون، 2009: 294) ويحتل منهج النشاط Activity Curriculum أو منهج الخبرة Experience Curriculum مقدمة التنظيمات المنهجية

لانسجامه مع التوجهات الحديثة للفكر التربوي التي تدعو إلى التعليم المتمركز حول المتعلم.

مزايا منهج النشاط

يتسم منهج النشاط بعدة مزايا هي: (صبري، 2006: 316).

أ. ينطلق من ميول المتعلمين ورغباتهم الحقيقية.

ب. يحدد للمعلم أدواره في اكتشاف اهتمامات التلاميذ، واختيار أكثرها دلالة لتوجيه أنشطتهم حولها.

ج. يعتبر المتعلم محوراً للعملية التربوية.

د. يدعم التعاون والتفاعل والمشاركة الإيجابية بين المعلم والتلاميذ لخدمة أهداف الموقف التعليمي.

ه. يتيح للمتعلم فرصة ممارسة مهارات التفكير من خلال حل المشكلات.

و. يجعل من الخبرات المعرفية وسيلة لحل المشكلات الحياتية.

ز. يؤكد مبدأ الدافعية الذاتية لدى التلميذ، مما يدفعه إلى المزيد من التعلم.

ح. يقدم المتعة والحماس والتشويق في عمليتي التعليم والتعلم.

ط. يضفي المعنى على كل ما يتعلمه التلميذ.

ي. يراعي الفروقات الفردية بين التلاميذ باعتباره ينطلق من ميولهم وحاجاتهم الشخصية.

ك. يربط التعليم بالحياة، ويؤهل التلاميذ لحل مشكلات حياتهم اليومية.

سلبيات منهج النشاط

على الرغم من المزايا العديدة التي يتسم بها هذا المنهج، فإنه لا يخلو من بعض الثغرات التي تتمثل بالآتي: (المرجع السابق: 316).

أ. يترك الفرصة للمتعلم كي يتعلم ما يريد، وهذا يؤدي إلى الاقتصار على بعض الخبرات دون غيرها من الخبرات التي لا يرغب فيها المتعلم.

ب. يهمل بعض جوانب التراث الثقافي التي ينبغي أن يتعلمها التلاميذ.

ج. يفتقر لتنظيم خبرات التعليم والتعلم المعرفية تنظيماً منطقياً وتتابعها.

د. يفتقر لتنظيم خبرات التعليم والتعلم المعرفية تنظيماً رأسياً، ومن ثم يفتقر لمبدأ الاستمرارية والتتابع.

ه. قد تؤدي الحرية التي أتاحها إلى إثارة الفوضى.

و. قد يؤدي الإسراف في ممارسة الأنشطة إلى تحول النشاط إلى غاية مما لا يحقق النمو المطلوب للمتعلم.

ز. يصعب تطبيقه في معظم الدول النامية، لأن المتعلم في تلك الدول تربى على نظام قد لا يكون قادراً معه على تحديد احتياجاته الفعلية.

ح. يهمل حاجات المجتمع ومشكلاته ومطالبه.

2. منهج المشروعات **Projects Curriculum**

المشروع هو قيام الفرد أو الجماعة بسلسلة من ألوان النشاط التي تؤدي إلى تحقيق أهداف ذات أهمية لهم. ولكي يحقق المشروع أهدافه، يجب أن تكون له أهداف واضحة، وأن يكون ذا أهمية اجتماعية، وأن يشتمل على ما يلزم من أساليب البحث والتقصي والتنقيب حول المشكلة المبحوثة وإيجاد الحل المناسب لها، وأن يقوم التلاميذ في تخطيطه تحت إشراف المعلم، فهو عمل ميداني يقوم به التلاميذ ويتسم بطابع عملي يجري تحت إشراف المعلم. (عطية، 2009: 224) ولقد قامت مدارس عديدة على منهج المشروعات منها ما هو غربي مثل مدرسة جون ديوي ومدرسة ولياك كلبا تريك، ومنها ما هو عربي كالمدارس الابتدائية النموذجية في مصر التي كان معهد التربية يشرف عليها عام 1939م. (صبري، 2006: 318) ومنهج المشروعات هو إحدى الصور التطبيقية لمنهج النشاط الذي يتمركز حول المتعلم.

مزايا منهج المشروعات

لمنهج المشروعات ميزات يلتقي في معظمها مع منهج النشاط وهذه الميزات هي: (طعيمة، 2009: 224).

أ. تعويد التلاميذ على تحمل المسؤولية.

ب. تعويد التلاميذ على المثابرة والجد في العمل.

ج. تنمية روح التعاون بين التلاميذ.

د. تدريب التلاميذ على حل المشكلات.

ه. تنمية القدرة لدى التلاميذ على إصدار الأحكام واتخاذ القرارات.

و. الربط بين المدرسة والحياة.

ز. اعتبار المتعلم محور العملية التربوية.

ح. تعويد التلاميذ على البحث المنظم.

ط. كشف مواهب التلاميذ وإظهار قدراتهم والفروقات الفردية بينهم.

سلبيات منهج المشروعات

هناك بعض المآخذ التي تؤخذ على هذا المنهج أبرزها:

أ. يحتاج إلى إمكانيات مادية وتسهيلات إدارية.

ب. يحتاج إلى إعادة تنظيم وتوزيع الجدول اليومي للدروس بطريقة ملائمة مما يجعلها صعبة التنفيذ.

ج. يحتاج إلى تدريب وتأهيل المعلمين لتطبيقه.

د. صعوبة إعداده وتنفيذه.

ه. قصوره عن تمكين التلاميذ من التعمق في المادة الدراسية.

3. **منهج التعلم الذاتي Self Learning Curriculum**

ويطلق عليه المنهج التكنولوجي، وقد ظهر هذا المنهج بعد إدخال التكنولوجيا الحديثة في التعليم، وقد ظهر الاتجاه التكنولوجي في ميدان المناهج مع ظهور حركة الإختبارات القائمة على الكفاية، بالإضافة إلى الاتجاه الذي ساد التعليم الأمريكي خلال الستينات من القرن الماضي بعدم القناعة بفاعلية المعلمين في تحقيق الأهداف التربوية.

ويتم تطبيق التكنولوجيا في ميدان المناهج في اتجاهين هما: (علي، 2000: 359)

الأول: وتستخدم فيه التكنولوجيا كخطة للاستعمال المنظم للأدوات والأجهزة والمواد

التعليمية المتضمنة في الموقف التعليمي، ويظهر ذلك من خلال التعلم بواسطة الحاسب الآلي، وفي مداخل النظم التي تستخدم الأهداف السلوكية والمواد التعليمية المبرمجة، والثاني: تستخدم فيه التكنولوجيا في تخطيط وتقويم وتطوير المناهج الدراسية، والنظم التعليمية، حيث يمكن الاستفادة من أنواع التكنولوجيا في تحديد أهداف المنهج، واختيار وتنظيم المواقف التعليمية التعلمية، التي يتم تقديمها للمتعلمين والوقوف على مدى استفادتهم من البرامج التعليمية، في ضوء الاختبارات التي تستخدم من خلال التكنولوجيا في جمع وتحليل وتفسير البيانات المتعلقة بعناصر العملية التربوية وتقديم المقترحات والتوصيات لتحسين المنهج وتطويره.

مزايا منهج التعلم الذاتي

يتميز منهج التعلم الذاتي بالآتي: (عطية، 2009: 227).

أ. مراعاة الأسس النفسية والاجتماعية والتكنولوجية التي يقوم عليها المنهج.

ب. تأهيل النشئ لمواجهة تحديا العصر ومواكبة التغيرات في المجالات العلمية والثقافية والاجتماعية.

ج. التخلص من طرق التدريس التقليدية، واللجوء إلى طرق تثير الحماس والتشويق لدى التلاميذ وتزيد من دافعيتهم نحو التعلم.

د. تقديم خبرات تعليمية تعلمية غنية بالمثيرات ومنظمة بشكل متسلسل.

ه. منح المتعلم الحرية في استخدام الوقت الكافي لكل خطوة من خطوات التعلم، وتدريب التلاميذ على التعلم الذاتي باستخدام الوسائل التكنولوجية.

و. توفير مصادر تعلم وخبرات عالية الجودة.

ز. يساعد التلاميذ على الانضباط الذاتي في أعمالهم.

ح. يدرب التلاميذ على كيفية استخدام التكنولوجيا في التعلم.

ط. يراعي الفروقات الفردية بين التلاميذ.

ومع وجود هذه المزايا، إلا أن هذا المنهج له بعض جوانب القصور، التي تتمثل بتكلفته المادية العالية التي تعجز الإدارة عن تحملها، وبقلة المتخصصين في تصميم مثل

هذا المنهج، وبقصور تأهيل وتدريب المعلمين على استخدام التكنولوجيا في التدريس، بالإضافة إلى أنه لا يعنى بحاجات ومشكلات المجتمع.

4. منهج الألعاب Plays Curriculum

إن منهج الألعاب هو منهج حديث ظهر في السنوات الأخيرة نتيجة التقدم التكنولوجي في مجال الألعاب التربوية ويعد أسلوب التعليم باللعب استغلالا لأنشطة اللعب في إكساب التلاميذ المعرفة، وتقريب مبادئ العلم لهم، وتوسيع مداركهم العلمية، وتنمية الجوانب العقلية والحركية والوجدانية لديهم، ويساعدهم في تنمية الذاكرة والتفكير والإدراك والتخيل. ولقد ظهر منهج الألعاب نتيجة التطور الصناعي والتقني وتنوع الألعاب وكثرتها، ويعمل هذا المنهج على استخدام الألعاب واختيارها بدقة لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وتعليم التلاميذ عن طريقها بما يجلب لهم المتعة والسعادة. ومن خلال اللعب يتعلم التلاميذ التعاون مع الآخرين واحترام حقوقهم، واحترام القوانين والقواعد والالتزام بها، ويسهل اكتشاف قدراتهم ومواهبهم، وعليه فإن اختيار الألعاب يستوجب مراعاة أعمار التلاميذ وقدراتهم. (عثمان،1989: 26) ولقد ذكر بأن أفلاطون كان أول من اعترف بان للعب قيمة عملية، ونادى بتوزيع التفاحات على الأطفال لمساعدتهم على تعلم الحساب، ولقد ازداد اقتناع المربين بالفكرة التي نادى بها كبار المصلحين ابتداء من كوفينوش في القرن السابع عشر إلى جان جاك روسو وبستالوتزي وفروبل في أواخر القرن الثامن عشر وبداية القرن التاسع عشر، فالمربون تقبلوا بشكل متزايد فكرة اعتبار ميول الطفل الطبيعية ومرحلة نموه، ورأوا أن هناك علاقة مؤكدة بين اللعب وبين جوانب النمو المختلفة. ويشترط في الألعاب وفق استخدام المنهج التعليمي أن تكون وثيقة الصلة بالأهداف التربوية، وأن تترك الأثر التعليمي والتربوي الواضح، وأن يتوفر فيها عنصر الأمان والسلامة، فضلاً عن تهيئة البيئة التعليمية المناسبة لممارسة هذه الألعاب. وينبغي على المعلم في ظل هذا المنهج أن يختار الألعاب لتلاميذه بدقة، ويحدد الهدف من استخدامها، والفوائد المترتبة على توظيفها، وأن تختار الألعاب بما يتناسب وقدرات التلاميذ واستعداداتهم، وعليه وضع خطة واضحة المعالم لتوظيف كل لعبة، مع ضرورة تنظيم بيئة التعلم، وتوزيع الأدوار على التلاميذ بعد شرح قواعد اللعبة بوضوح.

مزايا منهج الألعاب

يتسم منهج الألعاب بالعديد من المزايا التي نوردها فيما يلي:

أ. يساعد التلاميذ على التعلم الذاتي، ويدربهم على الاستنتاج والاستقراء، وربط السبب بالنتيجة، وإصدار الأحكام.

ب. يعود التلاميذ على التعاون مع زملائهم واحترام حقوقهم.

ج. يدرب التلاميذ على احترام القوانين والقواعد وكيفية الإلتزام بها.

د. يزيد من دافعية التلاميذ نحو التعلم، ويحبب المدرسة لديهم.

ه. يقود التلاميذ إلى التعلم الذاتي.

و. يساعد في تعرف المعلم على مشكلات التلاميذ وحاجاتهم وذلك من خلال تمثيل الأدوار أو اللعب الفردي أو الجماعي.

ز. يساعد التلاميذ على اكتساب الثقة بالنفس والاعتماد عليها.

ح. يسهل اكتشاف قدرات التلاميذ ومواهبهم وهواياتهم.

ط. يشجع على التعلم والبحث ويقدم خبرات قريبة من الواقع.

ي. يساعد التلاميذ على اكتشاف الكثير من الخبرات عن العالم الخارجي.

ك. ينمي القدرة على الانتباه والملاحظة وحل المشكلات.

ل. يدفع التلاميذ إلى التفكير الإبداعي والخيال الإبداعي.

م. يطرد الملل والسأم من نفوس التلاميذ، ويجعل عملية التعلم عملية ممتعة ومسلية.

ن. يساعد في تنمية التلاميذ نمواً شاملاً في المجال المعرفي والحركي والوجداني.

س. يساعد على التعلم بالعمل.

سلبيات منهج الألعاب

هناك بعض المآخذ التي تؤخذ على هذا المنهج أبرزها:

أ. قد تستغل الألعاب لمجرد المتعة وقضاء الوقت.

ب. ترفض بعض الإدارات الأخذ بهذا المنهج وتطبيقه.

ج. لا يمكن الاعتماد على هذا المنهج لوحده في المناهج التربوية.

د. يحتاج تطبيق هذا المنهج إلى معلمين مدربين ومؤهلين في مجاله.

ه. لا يوفر هذا المنهج الفرص الكافية للتعمق في المجال المعرفي.

و. قد تخرج اللعبة عن إطارها التربوي وتتجه نحو المنافسة السلبية.

ز. من الصعب في ضوء هذا المنهج تحديد احتياجات وميول التلاميذ.

رابعا: التصميمات التي تتمركز حول المجتمع ومشكلاته

1. المنهج المحوري Core Curriculum

المحور هو النقطة المركزية التي يدور حولها شيء ما، والمنهج المحوري يطلق على مراكز أو محاور الاهتمام التي تدور حولها جميع الدروس التي يتلقاها التلاميذ، وهذا المنهج يمثل الوجه العام للمنهج الدراسي، في حين يمثل الجانب الأكاديمي وجهه الخاص، وتصنف المحاور في هذا المنهج في ثلاث مجموعات هي: (هندي وآخرون، 1999: 231).

أ. المجموعة الأولى وتضم المحاور التي تركز على المادة الدراسية، كالمحور الذي يقوم على ربط بعض المواد المتشابهة التي تدرس في صف واحد، أو المحور الذي يقوم على دمج أكثر من مادة في مجال واحد، أو المحور الذي يقوم على موضوع من موضوعات المادة ويتعرض لكل المعلومات المرتبطة بهذا الموضوع.

ب. المجموعة الثانية، وتضم المحاور التي تركز على التلميذ مثل المحور الذي يقوم على ميول التلاميذ المشتركة، والمحور الذي يقوم على حاجات التلاميذ ومشكلاتهم المشتركة، والمحور الذي يقوم على حاجات ومشكلات التلاميذ في ضوء حاجات المجتمع ومشكلاته.

ج. المجموعة الثالثة، وتضم المحاور التي تركز على البيئة والمجمع مثل المحور الذي يقوم على المشكلات الاجتماعية، والمحور الذي يقوم على نشاطات خدمة البيئة وغيرها.

وقد اهتم هذا المنهج بالمحاور التي تدور حول حاجات التلاميذ ومشكلاتهم في إطار حاجات المجتمع ومشكلاته. وحيث إن المنهج المحوري يمثل جزءاً من المنهج

المدرسي وليس المنهج برمته، فقد اصطلح على تسميته بالبرنامج المحوري. (علي، 2000: 372) والمنهج المحوري يرمي إلى إشراك جميع المتعلمين في دراسته إجبارياً، لأنه يهدف إلى إشباع الحاجات الرئيسية، وتكوين الاتجاهات العامة وتنمية المهارات اللازمة لكل فرد.

مزايا المنهج المحوري

للمنهج المحوري مزايا عديدة أبرزها ما يلي:

أ. التحرر من تقسيم المعرفة إلى موضوعات منفصلة.

ب. الاهتمام بأسلوب حل المشكلات.

ج. مراعاة الجوانب النفسية والاجتماعية للتلاميذ.

د. الاهتمام بالمتعلمين عن طريق إرشادهم وتوجيههم حول ما يتعلق بإشباع حاجاتهم وحل مشكلاتهم.

ه. توضيح العلاقات القائمة بين جوانب الحياة المختلفة.

و. إتاحة الفرصة لإيجابية المتعلم في عملية التعلم من خلال مروره بالخبرة، وتفاعله معها.

ز. مراعاة الفروقات الفردية بين التلاميذ، ومنح الحرية لكل تلميذ للتعامل مع المواقف بحدود قدراته.

ح. تنمية روح الانتماء والولاء لدى التلاميذ حول مجتمعهم والعالم.

ط. توسيع مصادر الخبرات التعليمة واختيار المحتوى من مصادر متعددة.

ي. تشجيع المعلمين على التعاون والعمل الفريقي.

نقد المنهج المحوري

لم يخل المنهج المحوري من وجود بعض أوجه القصور فيه، فمن المآخذ التي أخذت عليه ما يلي:

أ. هناك احتمال بعدم تحقق الدرجة العالية من التخطيط والتنسيق التي يتطلبها هذا المنهج.

ب. عدم تمكن المتعلم من الاستمرار في التركيز بسبب طول فترة دراسة المحور.

ج. عدم اهتمام هذا المنهج بخصوصيات الثقافة.

د. صعوبة اختيار خبرات تعلميه مناسبة لمستوى نمو التلاميذ، بسبب الاعتماد في معظم الأحيان على نتائج دراسات غير دقيقة عن حاجات التلاميذ وخصائص نموهم، وعن ظروف وخصائص البيئة.

ه. افتقار تنظيم خبرات المنهج إلى عناصر الاستمرار والتتابع والتكامل بين المحاور التي يعد على أساسها تنظيم الخبرات التعلمية.

و. احتمال عدم نجاح استخدامه في الكثير من البيئات التعلمية، لارتفاع تكلفته المادية والبشرية، ولعدم توفر جهاز فني من المشرفين والمرشدين التربويين.

2. **المنهج البوليتكنيكي Polytechnical Curriculum**

المنهج البوليتكنيكي يطلق عليه أيضاً المنهج التطبيقي، ويستند إلى النظرية البوليتكنيكية التي تشير إلى عملية تحويل محتوى التربية إلى اتجاه الفنون المتعددة، وذلك من منطلق وجوب النظر إلى كل جانب من جوانب المدرسة في ضوء علاقته بالحياة الإنتاجية للمجتمع. وتتمثل أهداف هذا المنهج في تزويد التلاميذ بالمعرفة في الفروع الرئيسية للإنتاج، وكذلك المبادئ العملية التي تعتمد عليها، وإكسابهم عادة التعامل مع آلات العمل، ومساعدتهم في تنمية القدرات الفنية المنتجة، وإكسابهم حب العمل اليدوي وتقديره، وإمدادهم بخلفية تقنية أو فنية واسعة، ومنح الشباب فرصة اختيار العمل المناسب والإبداع في نوعية من الأعمال التي يتطلبها الإنتاج. (سعادة وابراهيم، 2008: 420).

ويمتاز المنهج البوليتكنيكي بتقديم خدمة كبيرة لعمليات الإنتاج في المجال الزراعي والصناعي عن طريق توفيره الكفايات الأدائية اللازمة للعامل في عملية الإنتاج، كما أنه يكسب التلاميذ اتجاهات إيجابية نحو العمل، ويؤسس علاقة إيجابية بين المدرسة والمجتمع، ويؤهل التلاميذ لأداء أدوارهم الفاعلة في المجتمع، بالإضافة إلى أنه يساعدهم على كيفية استغلال الوقت واستثماره بأمور نافعة ومجدية. (عطية،

2009: 239) والمنهج البولوتكنيكي يشتمل على جميع المواد الدراسية التي تغطي مجالات العلوم الإنسانية والطبيعة، إلى جانب المجالات العملية.

سلبيات المنهج البلولوتكنيكي

من المآخذ التي تؤخذ على هذا المنهج ما يلي: (سعادة وابراهيم، 2008: 424).

أ. يغلب على تطبيقه الجانب النظري.

ب. يعتبر متطرفاً في نظرته إلى مهمة العمل ودوره في المجتمع.

ج. يهتم بحاجات المجتمع وقضاياه أكثر من اهتمامه بحاجات التلاميذ وقضاياهم.

د. يتم تخطيطه وتطويره مركزياً مما لا يدع الفرصة للمعلمين وللأطراف المعنية الأخرى بالمشاركة في ذلك.

جودة التعليم وتطوير المنهج الدراسي

من المسلم به أن الجودة الشاملة تمثل هدفاً أساسياً، يجب أن يسعى الفرد إلى تحقيقه، سواء أكان هذا الفرد تلميذاً يتعلم أم كان عالماً يبحث وسواء أكان يقوم بأعمال وظيفية تتطلب مجهوداً كبيراً، وسواء أكان يصدر القرارات ويتحمل مسؤولية تنفيذها أم غير ذلك... وهذا يعني أن الجودة تمثل مطلباً جوهرياً للإنسان والجماعة والمجتمع، فمن خلالها وعن طريقها تتحقق الأهداف المرجوة، سواء كانت مادية أم معنوية، مع مراعاة أن تحقيقها يتطلب جهوداً مضنية ومستمرة. ولا يمكن حدوث الجودة دون تحديد أهدافها الصريحة، والخفية، ودون تكاتف جميع القوى من أجل جعل تلك الأهداف واقعاً قائماً يمكن تلمسه، والجودة تعمل على تحقيق مستويات رائعة من الأداءات، ففي ضوء مستوياتها ومعاييرها، تتحدد منهجية خطط العمل التي ينبغي الالتزام بها، وأيضاً تتحدد أساليب التعامل والتفاعل بين الأفراد بعضهم البعض، وبينهم وبين مجتمعهم. وترتبط جودة التعليم والتعلم بقوة العناصر التي تشكل عمليتي التعليم والتعلم، وأيضاً تكون لها علاقة وثيقة الصلة بمنظومة التربية في جميع أبعادها التي تتمثل في المادة العلمية، وتخطيط مواقف التعليم والتعلم، وتنظيم وإدارة بيئة التعليم والتعلم، واستراتيجيات التعليم وأساليب التعلم، والتقويم الشامل لعمليتي التعليم والتعلم، ومهارات التعلم الذاتي. (إبراهيم، 2009: 23) ولقد ارتبط

المفهوم التقليدي لجودة التعليم بعمليات الفحص والرفض والتركيز على الاختبارات النهائية دون مراجعة القدرات والمهارات الإدراكية والحركية والمنطقية والتحليلية والسلوكية، لذلك تحول هذا المفهوم التقليدي للجودة في التعليم إلى توكيد جودة التعليم الذي يستند على ضرورة اختيار معدلات نمطية لأداء وبناء المنظومات لإدارة الجودة، فإدارة الجودة الشاملة عبارة عن نهضة جديدة وأسلوب فعال لإدارة المؤسسات التعليمية. (خالد، 2006: 26) ولتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة التعليمية لابد من الاهتمام بتجويد جميع عناصر العملية التعليمية التعلمية، وعلى رأسها المنهج الدراسي والنمو المهني للمعلمين لتجويد طرق التدريس، ذلك لأن تطوير المنهج الدراسي، والعمل على توفير معايير الجودة له من أهم ما يشغل مدير المدرسة المتميز، ولتحقيق الجودة في منهج التعليم العام مداخل متعددة، وهي كما ذكرها الدكتور المعلولي المشار إليه في (البيلاوي وآخرون، 2008: 83) تتمثل بالآتي:

1. **مدخل التخصص المتباعد Multidisciplinarite**: ويدعى بالمدخل المستقل، ويكون على شكل مجموعة من التخصصات لا توجد بينها أية علاقة بينية، فالأهداف متعددة على مستوى واحد، ولا وجود للتعاون والتوافق، فالتربية للجودة كمنهج دراسي يكون مستقلاً قائماً بذاته، شأنه في ذلك شأن أية مادة دراسية في خطة الدراسة.
2. **المدخل الاندماجي Interdisciplinarate**: ويسمى التخصص المتداخل، ويمثله منهج متداخل، وقواعد مشتركة من الاختصاصات المترابطة، وتحدد على مستوى أو دون المستوى الأعلى التراتبي. ويهتم هذا المنهج بتضمين موضوعات الجودة في بعض المناهج الدراسية المناسبة، عن طريق إدخال معلومات الجودة في بعض المناهج الدراسية المناسبة، أو ربط المضمون بقضايا مناسبة حول الجودة، مثل تضمين مفهوم الهدر التربوي في علم الاقتصاد وعلم الاجتماع. وهذا المدخل لا يؤدي إلى التأثير في الوقت المخصص لدراسة مثل هذه المقررات، مما يتيح الفرص لتكامل هذه الموضوعات مع بعضها البعض.
3. مدخل الوحدة Unite: يتضمن هذا المدخل إدخال وحدة أو فصل عن الجودة في إحدى المواد الدراسية، أو توجيه منهج مادة دراسية بأكمله نحو الجودة، مثل

تضمين وحدة عن مفاهيم ضبط الوثائق والمراجعة والمراقبة والتدقيق، في مقرر المحاسبة، ومناقشة نظام القياس وأجهزة التقييس في مقرر الكيمياء أو الفيزياء، أو طرح مفاهيم المسؤولية والمردود والكفاءة واتخاذ القرارات في مادة علم الاجتماع. وهذا المدخل يبين مبدأ تكامل الخبرة وشمول المعرفة نحو الجودة، وضمان الأهداف التي يلزم أن تسعى التربية للجودة إلى تحقيقها. ويتم إدخال الوحدة في المقرر المخصص بعد إجراء تحليل مضامين الجودة المتوفرة في المناهج القائمة، وتحديد المواضيع المناسبة، ونقاط الدخول الملائمة لإدخال وحدات الجودة، أو تطوير الوحدات الموجودة بالفعل في المنهج القائم.

4. **مدخل التسريب Infussion**: ويسمى مدخل الدمج متعدد الفروع، ويعتمد على إدخال أمثلة تدور حول مفاهيم الجودة على أجزاء موجودة في المادة الدراسية، والتغيير الذي يمكن أن يحصل فقط هو فيما يتعلق في أمثلة المادة المرتبطة بالجودة في المناهج. ويحتاج هذا المدخل إلى إدراك العلاقات بين مضامين الجودة ومضامين العلوم الأخرى. وهذا المدخل ينسجم مع الأسس النفسية لتعليم مفاهيم الجودة، ويحقق ترابطها مع جميع فروع المعرفة، ولا يتطلب وجود معلم متخصص، كما أنه يسمح بتحقيق شمولية التعلم من أجل الجودة، وخاصة في المراحل التعليمية الأولى.

5. **مدخل التخصص المتناسق Transdisciplinarite**: ويعني تنظيم المفاهيم والمعلومات الرئيسية في مقرر واحد مستقل يسمح بالربط وتوضيح العلاقات بين المفاهيم الأساسية للجودة، كما يمكن من الانتقال من صف إلى آخر أعلى منه، فهو مدخل يسمح بالتنسيق بين جميع التخصصات المتداخلة في النظام التعليمي المتطور بإتباع قاعدة عامة، فالأهداف متعددة على عدة مستويات، والتنسيق موجه نحو غاية نظامية مشتركة، والتربية للجودة وفق هذا المدخل مقرراً مستقلاً، تقوم على تنسيق جميع التخصصات المتداخلة في النظام التعليمي، ويتم تدريسه في مرحلة دراسية أو أكثر، وتخصص له حصص أسبوعية معينة في الجدول اليومي المدرسي.

إن عملية تطوير المنهج يجب أن تقوم وفق معايير التطوير في الجودة الشاملة، لأن الجودة الشاملة تستوجب التطوير المستمر الذي لا يقف عند حد معين، فالتطوير المستمر يعد أساساً من أسس الجودة الشاملة في التعليم، وبناء على ذلك فإن عملية تطوير المنهج يجب أن تأخذ بعين الاعتبار معايير جودة أهداف المنهج وعناصره، وتخطيطه وتقويمه وتنفيذه وتطويره، ولذلك يجب مراعاة الآتي: (عطية، 2008: 351).

1. أن تتأسس عملية التطوير على مسح دقيق لمتطلبات المجتمع ومؤسساته المستفيدة من الخدمة التعليمية مع مسح لمتطلبات التلاميذ أنفسهم.
2. تقصي المعايير العالمية للجودة الشاملة في التعليم.
3. تحويل متطلبات المجتمع إلى أهداف إجرائية قابلة للتحقيق في ضوء المعطيات والإمكانيات المتاحة.
4. اختيار محتوى المنهج في ضوء متطلبات الخدمة التعليمية التي تحددها حاجات المجتمع والمتعلمين وسوق العمل ومعايير الجودة العالمي.
5. توفير قاعدة بيانات ومعلومات تتطلبها عملية التطوير في ظل نظام الجودة الشاملة ودراستها من قبل فريق يشكل لهذا الغرض لتحديد ما به حاجة إلى تعديل أو تطوير.
6. تشكيل فريق عمل يتولى مهمة التطوير في ضوء المتغيرات الجديدة والحاجة إلى التطوير.
7. يتولى هذا الفريق وضع خطة لعملية التطوير تقوم على معايير الجودة الشاملة.
8. أخذ آراء المستفيدين من الخدمة بما فيهم التلاميذ والمجتمع بالمنهج المقترح ومدى قدرته على تلبية احتياجاتهم.
9. اطلاع جميع فرق الجودة على الخطة المقترحة وأهدافها وإجراءات تطبيقها.
10. إحاطة العاملين بالمتطلبات الجديدة للجودة.
11. توفير مستلزمات التطوير من مبالغ مادية وتجهيزات.
12. إشراك العاملين في دورات تدريبية لتنفيذ البرنامج الجديد.

ومن الجدير بالذكر أن عملية التطوير في ظل الجودة الشاملة لا تختلف في خطواتها عن عملية التطوير الاعتيادية إلا في كونها تخضع إلى مبادئ الجودة الشاملة ومعاييرها.

مفهوم التطوير Development

التطوير في أي جانب من جوانب الحياة يعني الوصول بالشيء المطور أو النظام المطور إلى أحسن صورة من الصور، لكي يؤدي الغرض المطلوب منه بكفاءة عالية ويحقق الأهداف المرجوة منه على أتم وجه، وبأقل جهد ووقت وتكلفة، وهذا يستوجب التغيير في شكل ومضمون الشيء المراد تطويره. (الوكيل ومحمود، 2005: 143) والتطوير يعني التغيير التدريجي الذي يحدث في شي ما، أو في نظام ما ، والتطوير اصطلاحاً هو التحسين وصولاً إلى تحقيق الأهداف المرجوة بصورة أكثر كفاءة. والتطوير التربوي يشير إلى القيام بإجراء التغييرات بأسلوب مخطط ومنظم، ويعرف بأنه التغيير الذي يهدف إلى إحداث الإصلاح في جميع جوانب ومجالات المدرسة إذ يستهدف تحسين إنجاز التلاميذ وتحقيق نتائج أخرى بهدف إيجاد جهد تعاوني مكثف، وهو تحسين ورفع كفاءة العملية التربوية أو النظام ككل في تحقيق الأهداف المنشودة. (بوابة الثانوية العامة المصرية، 2010) وتطوير المنهج يعني إعادة النظر في جميع عناصر المنهج من الأهداف إلى التقويم، ويتناول التطوير جميع العوامل المتصلة بالمنهج والتي تؤثر فيه وتتأثر به، كالكتب، والمختبرات، والرحلات، والندوات، والمكتبات وما إلى ذلك. وقد يعني إدخال بعض التجديدات أو المستحدثات في المناهج أو في أجزاء منها، أو على مستوى المضمون أو على مستوى الطرق أو الأساليب. (مصطفى،2004: 269) و يعني تطوير المنهج ذلك التغيير الكيفي في أحد مكونات المنهج، أو بعضها، أو جميعها مما يؤدي إلى رفع كفاءة المنهج في تحقيق غايات النظام التعليمي من اجل التنمية الشاملة. (صبري،2006: 376) والتطوير ينصب على منظومة الحياة المدرسية بكل أبعادها، وعلى كل ما يرتبط بها. ويشير مفهوم تحسين المنهج إلى إدخال تعديلات معينة على بعض أجزاء المنهج دون تغيير المفاهيم الأساسية أو الهيكل العام له. أما مفهوم تطوير المنهج فهو أكثر شمولية من التحسين إذ يشمل جميع جوانب المنهج المدرسي وعناصره، من أهداف ومحتوى وكتب دراسية، وطرق التدريس، والوسائل

التعليمية، وأنشطة التعلم، وأساليب التقويم وأدواته المختلفة دائماً للوصول بالشيء المراد تطويره إلى أحسن أو أفضل صورة ممكنة، لكي يحقق الأهداف المنشودة منه على أتم وجه وبأقل وقت وجهد وتكلفة. (سعادة وإبراهيم، 2008: 491) ولقد كان التطوير سابقاً يتم بشكل عشوائي لا يقوم على أهداف محددة، إذ كان يتمثل بالحذف أو الإضافة في المقررات الدراسية، ولقد تطور مفهوم التطوير في ظل المفهوم الواسع للمنهج ليشمل جميع مكونات المنهج وكل العوامل المؤثرة فيه والمتأثرة به. وتبدأ عملية تطوير المنهج عندما يسعى القائمون على شؤون التربية إلى الاستفادة من نتائج عملية التقويم (التغذية الراجعة) في تحسين المنهج، ثم تطبيق المنهج المعدل الذي يخضع بعد ذلك للتقويم، ثم للتطوير، وهكذا تصبح عملية التطوير دائرية. (ريان، 1986: 113) والتطوير عملية مستمرة وغير منتهية، والمفهوم الحديث للتطوير لم يعد ينظر إليه كسلسلة من الخطوات التي تتابع في نظام ثابت، بل كأنشطة متلازمة ليست متتابعة، فالعمل في كافة الجوانب يمكن أن يحدث في وقت واحد بالانتقال من نشاط إلى آخر، أو العودة من جديد لما سبق تعديله. وحيث إن المجتمع يواجه العديد من التغييرات المتلاحقة، فإن المنهج المدرسي بكل ما يشتمل عليه يجب أن يتغير لإعداد التلاميذ لمواجهة مطالب المجتمع ومتغيراته.

الفرق بين التطوير والتغيير

هناك اختلافات عديدة بين التطوير والتغيير، فالتطوير يستهدف الوصول بالشيء المراد تطويره إلى أحسن وأفضل صورة ممكنة، لتحقيق الأهداف المرجوة منه، وهذا يتطلب إجراء تغيير في الاتجاه الإيجابي، ويختلف التغيير عن التطوير في عدة جوانب منها، أن التغيير قد يكون تحولاً نحو الأفضل أو نحو الأسوأ، بينما يكون التطوير دائماً في الاتجاه نحو الأفضل، وبذلك يتضمن التطوير عملية التغيير نحو الأحسن، بينما يؤدي التغيير إلى التطوير أو التخلف. كذلك يتم التطوير بشكل عام بإرادة الإنسان وتصميمه عن قصد وتعمد، بينما قد يحدث التغيير بقصد أو بدون قصد كأن يحدث بفعل عوامل أو ظروف خارجة عن إرادة الإنسان.(سعادة وإبراهيم، 2008: 491) والتطوير المبني على أساس علمي يقود إلى التحسن والتقدم، بينما قد يحدث التغيير أحياناً في بعض المجالات ويكون الإنسان غير راض عنه كما يحدث في

مجالات العادات والقيم الاجتماعية، فنجد كل الناس تستنكر ما يحدث ولكن رغم هذا يستمر تيار التغيير بالاندفاع ويدفع أمامه كل ما يعترضه دون الاكتراث بعبارات الاستنكار، وغالباً ما يحدث ذلك نتيجة تأثير عوامل قوية على حياة الإنسان وعلى تفكيره مثل عوامل المدنية ما تحدثه من تأثير على نظم الحياة ومتطلباتها. ويتسم التغيير بالجزئية إذ يركز على جانب معين، بينما يتسم التطوير بالشمول إذ ينصب على جميع جوانب الموضوع المراد تطويره، ويرتبط بجميع العوامل المؤثرة في هذا الموضوع. ومن هنا نجد أن هناك مجموعة من العوامل التي يجب توفرها للوصول إلى الصورة المثالية للشيء أو الموضوع المراد تطويره، أهمها ما يلي: (الوكيل، 2008: 21).

1. القدرة على تحديد الأخطاء وأوجه القصور في الشيء المراد تطويره.
2. إجراء دراسة مستفيضة وأبحاث علمية مستمرة لمحاولة القضاء على هذه الأخطاء على أساس علمي سليم.
3. الأخذ بالاتجاهات العالمية والاستفادة من خبرات الآخرين في مجال التطوير.

أهمية تطوير المناهج

يتأثر المنهج ويؤثر بالتلميذ، والبيئة، والمجتمع، والثقافة، والنظريات التربوية، وحيث أن كل عامل من هذه العوامل يخضع لقوانين التغيير المتسارعة، فإن عملية تطوير المنهج أمر في غاية الأهمية. وهناك العديد من الأسباب التي تحتم تطوير المنهج أهمها: (علي، 2000: 388) و (مصطفى، 2004: 270).

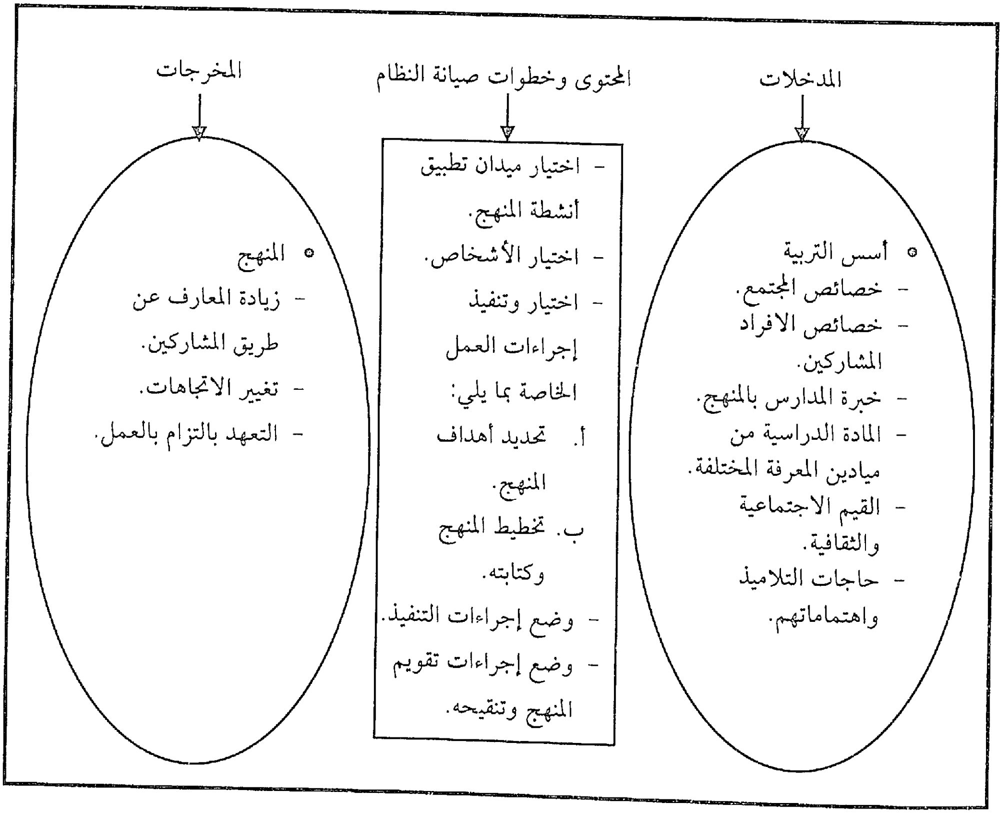
1. حشو المناهج الدراسية بالمعلومات على حساب العناية بطرق التفكير وحل المشكلات.
2. التطورات الاجتماعية والاقتصادية الحاصلة في المجتمع، مما يتطلب مراجعة المناهج لتتماشى مع هذه التطورات ولمساعدة النشئ في التمشي مع هذه التطورات.
3. تطور المعرفة الإنسانية، مما جعل هناك ضرورة لمراجعة محتويات المقررات الدراسية من حيث الكم والكيف في ضوء التطورات الحاصلة في مجالات المعرفة الإنسانية.
4. عدم مواكبة المناهج وطرق التدريس للتطورات العالمية المعاصرة ولحاجة المجتمع وسوق العمل إلى قوى عاملة مؤهلة تأهيلاً عالياً.

5. عدم اهتمام المنهج بالتوجيه التعليمي والإرشاد النفسي.
6. المركزية الإدارية الشديدة في توجيه التعليم والمناهج، والحد من دور القائمين على تنفيذ المنهج (المعلم، والتلاميذ، وأولياء الأمور).
7. قصور المناهج الحالية في إكساب التلاميذ الثقافة العلمية التي هي من أساسيات الحياة وضروراتها.
8. الاستفادة من نتائج تقويم المناهج لتلافي أوجه القصور التي تظهر أولاً بأول، وتطوير المناهج.

أسس تطوير المناهج وطرق التدريس

إن تطوير المناهج وطرق التدريس عملية مستمرة تستوجب استخدام المعرفة والاستبصار الناجمين عن القياس كتغذية راجعة تزود القائمين على تطوير المناهج بنقطة انطلاق جديدة لمزيد من التطوير، ولذلك يجب أن ينظر إلى المنهج باعتباره حركياً وليس جامداً، ومن أهم أدوار المعلم أو التربوي الذي يقوم بعملية التطوير أن يتخذ قرارات متعلقة بعدد كبير من العوامل المؤثرة في المنهج، ومنها التلاميذ وأسرهم وخلفياتهم الثقافية، والمدرسة وبيئتها، وهيئة التدريس فيها، والإمكانيات المتاحة. وتحليل هذه العوامل، بالإضافة إلى تحليل ذاتي، ودراسة لتضمينات ذلك بالنسبة لتخطيط تطوير المنهج، يشكل خطوة في اتجاه المدخل العقلاني لتطوير المنهج. (ريان، 1986: 125) ولتطوير المناهج وطرق التدريس يمكن اللجوء إلى فكرة تحليل النظم لمساعدة القائم بتحليل المنهج لأجل تطويره على رؤية عناصر النظام والعلاقات المتداخلة بين هذه العناصر، وبالتالي صنع واتخاذ القرار الخاص بتطوير المنهج. (Savignano,1987: 96) ويتم تطوير المناهج وطرق التدريس بإتباع طرق النظم على عدة مراحل، ففي المرحلة الأولى يتم تقويم المنهج وطرق التدريس ومدى إشباعها لحاجات التلاميذ، ومدى اهتمامها بحاجاتهم وقدراتهم، وتقدير حاجات المجتمع المحلي وتطلعاته من خلال المنهج وطرق التدريس، ثم الفلسفة والأهداف المراد تحقيقها، وبعدها بعض مقاييس الأداء للنظام المتبع حالياً، أما في المرحلة الثانية من عملية تطوير المناهج وطرق التدريس، فتتمثل في التخطيط لتطوير البرنامج المدرسي جميعه، ويتم في

المرحلة الثالثة تنفيذ إجراءات تطوير المناهج وطرق التدريس، ثم مرحلة تقويم النتائج. وتنفيذ طريقة تحليل النظم في وصف الخصائص الرئيسية لنظام المنهج الذي يتكون من ثلاثة عناصر رئيسية هي: البيانات المدخلة، والمحتوى والطرق الضرورية لصيانة النظام، ومخرجات النظام، ولقد وضح (Beanchamp,1981) المشار إليه في (سعادة وإبراهيم، 2008) هذا النظام في النموذج التالي: (المرجع السابق: 518).



الشكل رقم (12): نموذج Beauchamp لنظام المنهج

وفيما يلي توضيح للعناصر الموضحة في الشكل رقم (2) (المرجع السابق: 519).

أ. **البيانات المدخلة Input datas**: تلعب البيانات المدخلة دوراً بارزاً في تزويد محتوى النظام وخطوات صيانته، بالطاقة اللازمة لثبات النظام أو استقراره، وتتمثل الطاقة في هذه الحالة في القوة العقلية والشخصية القيادية الناجمة عن

عوامل عديدة كأسس التربية، وخصائص المجتمع، وخصائص المشاركين في النظام، وخبرة المدارس بأمور المناهج الدراسية، وكمية المعلومات المخزنة والمصنفة في ميادين المعرفة، والقيم الاجتماعية والثقافية السائدة، وحاجات التلاميذ واهتماماتهم.

وتكون البيانات المدخلة من مصادر للسلطة ومصادر للأفكار الجديدة، ومن الطرق المتبعة لتحقيق مهام النجاح ووظائفه في ضوء النظام الخاص بصيانة ذلك المنهج.

ب. **المحتوى وخطوات صيانة النظام Content and process**: تتمثل خطوات صيانة النظام والحفاظ عليه، في اختيار ميدان تطبيق أنشطة المنهج، ويتمثل هذا الميدان في المكان الذي يتم فيه تخطيط ذلك المنهج، والمكان الذي يتم فيه الإشراف على طرق التنفيذ. ثم بعد ذلك يتم اختيار الأفراد لإجراءات العمل المتعلقة بتحديد أهداف المنهج، واختيار التصميم المناسب، ثم بعد ذلك تبدأ المباشرة بكتابة المنهج ذاته.

ج. **بيانات المخرجات أو النتائج Out put Datas**: تتمثل أكثر مخرجات النظام وضوحاً وأهمية، في المنهج الذي تم التخطيط له، إذ يعتبر من أهم النتائج الملموسة، ورغم ظهور نتائج أخرى مهمة مثل تغيير اتجاهات المعلمين أو المشاركين في النظام وزيادة معلوماتهم، والتزام المعلمين وإداريي المدارس بتنفيذ وتقويم المنهج، إلا أنها لا تظهر فوراً وبشكل ملموس في فترة قصيرة قبل عملية تخطيط المنهج نفسه. ومن الضروري، وضع مقاييس منظورة لتقدير أهمية مخرجات المنهاج، وهذه المقاييس ستحدد أثر العناصر الداخلية في عملية التخطيط وأهمية هذه العناصر.

وعملية التطوير يجب أن تقوم على أسس محددة تجعلها عملية علمية منظمة هادفة، وهذه الأسس هي:(عطية، 2009: 296).

1. أن تقوم عملية التطوير على حاجة ملحة للتطوير ثم تحديدها في ضوء دراسات علمية وتقويمية.

2. أن تستند إلى فلسفة تربوية سليمة، ملائمة لظروف العملية التعليمية التعلمية.
3. أن تقوم على خطة علمية دقيقة يراعى فيها: مبدأ ترتيب الأولويات، والعوامل البشرية والمادية اللازمة لتنفيذ المنهج المقترح، والبيئة المدرسية والاجتماعية التي ينفذ فيها المنهج المقترح.
4. أن تستند إلى دراسة علمية لخصائص وحاجات المتعلمين، والبيئة الاجتماعية، واتجاهات العصر وما يتسم به من تغييرات ومستجدات، وتأسيس عملية التطوير نتيجة لهذه الدراسة.
5. أن تأخذ بعين الاعتبار كل الأسس التي يقوم عليها المنهج، بما فيها الأسس الفلسفية، والمعرفية، والنفسية، والاجتماعية، والتكنولوجية.
6. أن تساير الاتجاهات العالمية، وروح العصر، وتراعي الحداثة والتجديد الهادف.
7. أن تراعي مبدأ الشمول والتكامل، أي أن تشمل جميع عناصر المنهج وعملياته، وتطوير المقررات الدراسية، والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم، وطرق التدريس، بحيث تتداخل هذه العناصر مع بعضها وتتكامل فيما بينها.
8. أن تراعي مبدأ التوازن بين جوانب النمو المختلفة، وبين عناصر المنهج، وبين المحافظة والتجديد.
9. أن تحقق المشاركة والتعاون بين المشاركين في تطوير المنهج.
10. أن تتسم عملية التطوير بالاستمرارية ليتمكن المنهج من الاستجابة لمتطلبات التغيير والتطوير المتلاحق والمستمر.
11. أن ترتبط بحاجات المتعلمين والمجتمع وأهداف التعليم، وما تدعو إليه الاتجاهات التربوية الحديثة.
12. أن تأخذ عملية التطوير بعين الاعتبار الصورة التي يجب أن يكون عليها الفرد مستقبلاً، دون إهمال الواقع الحالي، أي يجب أن يتأسس التطوير على نظرة مستقبلية لا تنفصل عن الواقع.
13. أن تستند عملية التطوير إلى الهوية الثقافية للمجتمع الذي ينتمي إليه المتعلمون.

خطوات تطوير المنهج

تمر عملية تطوير المنهج بعدة خطوات نوردها فيما يلي: (مصطفى، 2004: 276).

المرحلة الأولى: الإحساس بالحاجة إلى تطوير المنهج

يأتي تطوير المنهج عادة استجابة لإحساس العاملين في مجال المناهج كالمعلمين والمشرفين والمديرين بهذه الحاجة، وأحياناً تنطلق المبادرة من جانب سلطات الدولة العليا، ومن الأهمية بشيء استثمار الإحساس بضرورة التطوير لدفع العاملين في مجال التربية والتعليم إلى الحماس لإجراء التطوير وإدراك أهميته والعمل على تحقيق أهدافه، وقد تقوم وسائل الإعلام وأجهزة التدريب والإشراف التربوي بدور لا يستهان به في تحقيق ذلك.

المرحلة الثانية: تحديد الأهداف التربوية

يتم تحديد الأهداف في ضوء أيديولوجية المجتمع واحتياجاته الحاضرة والمستقبلية، وفي ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة وخصائص نمو المتعلم ومطالبه، وهذا التحديد يساعد على تحديد مجالات الدراسة، وتقويم الواقع واختيار المحتوى والخبرات، وطرق التدريس، والوسائل، والأنشطة.. الخ.

المرحلة الثالثة: وضع خطة التطوير

يتم وضع خطة التطوير بحيث تشتمل على الأهداف التعليمية الإجرائية، وتحدد فيها الجوانب والمجالات الدراسية التي سينصب عليها التطوير في كل مرحلة، وعدد الساعات المخصصة لتدريس كل مجال، وطبيعة اليوم الدراسي، ومعدلات أداء العاملين في الميدان التعليمي، وتوصيف أعمالهم بطريقة تساعد على تحقيق الأهداف. مع مراعاة الفروقات الفردية بين التلاميذ، وإتاحة الفرص أمامهم لاختيار ما يناسبهم من الموضوعات والنشاطات بما يتفق مع قدراتهم واستعداداتهم وميولهم، كما يجب أن تتضمن الخطط دراسات حياتية حديثة مثل: التربية للصحة والسعادة، والتربية الثقافية، وتعليم القيم، والأمن والسلامة... وما إلى ذلك، مع الاهتمام بتحقيق التكامل بين جوانب المعرفة، وربط الدراسة بالبيئة والمجتمع والحياة.

المرحلة الرابعة: اختيار المقررات الدراسية والتنسيق بينها

تختار المقررات في ضوء ما تكشف عنه الدراسات العلمية من تقويم الواقع وتحديد الأهداف الخاصة بكل مرحلة وبكل مجال، وتحديد مستويات التلاميذ ومراعاة التقدم العلمي والتكنولوجي والإمكانيات المتاحة، والاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في مجال تطوير المناهج وبما يتفق مع عادات وتقاليد وثقافة وقيم مجتمعنا. ولتحقيق الانسجام والتوفيق بين المقررات، يجب التنسيق فيما بينها والابتعاد عن الحشو والتكرار، ودمج المقررات المتشابهة مع بعضها البعض، ويجب توجيه الاهتمام في بناء المقررات الدراسية بشكل يساهم في إكساب التلاميذ المهارات، وتكوين الاتجاهات السليمة، وتنمية أساليب التفكير العلمي والتفكير الإبداعي، والتركيز على التعلم الذاتي والاهتمام بالكيف وليس بالكم، مع مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في تقديم تلك المقررات.

المرحلة الخامسة: تجريب المنهج ومتابعته

تعد مسألة تجريب المنهج المطور قبل تعميمه مسألة في غاية الأهمية، ويتطلب ذلك وضع خطة عامة تحدد أهدافه ومواضيعه ومدة استمرار مراحله، والقائمين به، ويمكن إخضاع المنهج المطور للتجربة عن طريق إدخاله في بعض المدارس التجريبية، أو عن طريق عرضه على المعلمين في اجتماع عام ومناقشته. ويجب أن يشمل التجريب جميع مكونات المنهج، وأن يستهدف التقويم العلمي للمنهج المطور بالاستعانة بجميع أساليب التقويم المتاحة، وتتبع نتائج التقويم وتحليلها، وحصر المشكلات الملاحظة ومحاولة حلها بأسلوب علمي. ويجب القيام بعمليات التقويم بشكل مستمر وذلك من خلال المتابعة المستمرة لعملية التجريب، وذلك تمهيداً لمزيد من التطوير والتحسين.

المرحلة السادسة: تنفيذ المنهج

بعد التأكد من صلاحية المنهج المطور من خلال التجريب والمتابعة والتقويم تأتي مرحلة التنفيذ أي تطبيق المنهج على أرض الواقع، وعلى نطاق واسع في كل المدارس، على أن يتم التنفيذ بعد تدريب المعلمين أثناء الخدمة على فلسفة المنهج

الجديد وأهدافه، والمهارات والخبرات وطرق التدريس والوسائل التعليمية المستحدثة فيه.

تطوير مكونات المنهج

لا يقتصر مفهوم المنهج على كونه مجرد مجموعة من الحقائق أو المعلومات التي يقدمها الكتاب المدرسي فحسب، بل تمتد هذه المعلومات والحقائق لتنمي النواحي المعرفية والوجدانية والمهارية والاجتماعية لدى التلميذ لتحقيق نموه الشامل المتكامل، بالإضافة إلى أن المنهج يحتوي على الأهداف التعليمية، والمحتوى الذي يتم اختياره بدقة وعناية، والأنشطة التعليمية، والوسائل، وطرق التدريس، والتقويم، ولذلك يجب على مطوري المناهج أن يكونوا على دراية تامة بمكونات المنهج والتي يجب أن يتناولها التطوير برمتها، دون التركيز على مكون واحد أو أكثر، وفيما يلي نتناول هذه المكونات.

1. الأهداف التربوية Educational Objectives

تعد الأهداف التربوية العنصر الأساسي من عناصر المنهج لأن جميع العناصر الأخرى ترتبط ارتباطاً وثيقا بها (البشير وسعيد، 1992) والأهداف التعليمية هي مخرجات أو نواتج التعلم التي يسعى المنهج إلى تحقيقها، كما أنها وصف للتغيرات السلوكية التي يسعى المنهج إلى إحداثها في المتعلمين. وتشتق الأهداف التربوية عادة من أهداف المجتمع وفلسفته، ولذلك فإن دور المنهج الرئيسي يتركز في العمل على تحقيق هذه الأهداف، وحيث أن المجتمع في تغير مستمر، فإن أهداف المجتمع هي الأخرى تكون قابلة للتغير وهذا يتطلب مراجعة الأهداف التربوية السابقة للتغيير فيها وفقاً لما تتطلبه الظروف، ويتم التغيير بناء على عملية تقويم علمية شاملة لأجل حذف بعض الأهداف وتعديل البعض الآخر، وإضافة أهداف جديدة تتماشى مع ما يطرأ على المجتمع والبيئة والأفراد من تغييرات وتتماشى أيضاً مع التنبؤات بحاجات التلميذ والمجتمع مستقبلاً، ومع الاتجاهات العالمية الحديثة التي تساهم في تنمية المجتمعات وتطورها. بعد مراجعة الأهداف التربوية وبعد الحذف والتعديل والإضافة، يتم تجميع كل الأهداف في إطار عام ثم توزع على المراحل التعليمية المختلفة، بعد

بلورتها وتوضيحها لكل الأطراف المعنية من معلمين، ومديرين، ومشرفين، وتلاميذ، وأولياء أمور، وكل من له علاقة بالعملية التعليمية التعلمية. (الوكيل، 2008: 116) وبما أن الأهداف التربوية تستخدم في تخطيط الفرص التعليمية للتلاميذ، وتصميم وسائل قياس مدى تحقق تلك الأهداف، فالمعلمون بالدرجة الأولى بحاجة لأن تكون لديهم فكرة واضحة جداً عن الأهداف المطلوب منهم تحقيقها، وذلك لكي يتوفر لديهم أساس منطقي يرشد الأنشطة داخل حجرة الدراسة وخارجها ويوجهها. (ريان، 1986: 141) ويعتبر تطوير الأهداف التربوية وإعادة النظر فيها من أساسيات تطوير المنهج، على أن يكون ذلك التطوير قائماً على أسس علمية ودراسات وأبحاث مستقاة من تجارب الدول المتقدمة، مع ضرورة الحفاظ على أعراف المجتمع وقيمه.

2. التلاميذ Students

من الضروري أن تستند علمية التطوير على دراسة علمية للتلاميذ، وميولهم وحاجاتهم وقدراتهم واستعداداتهم واتجاهاتهم وآمالهم، حيث إن ذلك له تأثير كبير على المنهج ويرتبط به ارتباطاً وثيقاً، بالإضافة إلى عمل دراسة علمية لمراحل النمو، والعوامل التي تؤثر في كل مرحلة والعوامل التي تؤثر في نضج التلاميذ للاستفادة منها في تطوير المنهج.

ولتسخير المنهج لخدمة التلاميذ وإشباع حاجاتهم، فإنه من الضروري أيضاً القيام بدراسات تهدف إلى زيادة تكيف التلميذ مع بيئته المدرسية، وذلك بإدخال الوسائل التعليمية الحديثة إلى المدرسة مثل أجهزة الحاسب الآلي، والتلفزيون التعليمي، وغيرها من الوسائل المطورة، مع إتاحة الفرصة لكل تلميذ لأن يتصرف بحرية في مواقف معينة. (الوكيل،2008: 120) ويجب أن يشجع المنهج المطور التلاميذ على التعلم الذاتي وعدم الاعتماد على المعلم، وذلك من خلال تشجيع البحث والإطلاع وزيارة المكتبات، وإحضار المستجدات فيما يتعلق بالدروس التي يتلقاها التلاميذ في المدرسة. وينبغي عند تطوير المنهج أخذ مسألة الفروقات الفردية بين التلاميذ بعين الاعتبار وذلك بتهيئة فرص التعلم الفردي، وتقديم النشاطات المختلفة التي تصاحب كل درس، والتنويع في طرق التقويم لتناسب كل القدرات والاستعدادات.

3. المحتوى والأنشطة Content and Activities

المحتوى هو كل ما يضعه المخطط للمنهج من خبرات، سواء خبرات معرفية أو انفعالية أو حركية بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل للتلميذ. ويجب أن تكون الخبرات التي يشملها محتوى المنهج خبرات هادفة ومخططة ومبنية على مجموعة من الأسس والمعايير. ومن أهم هذه الأسس: (البشير وسعيد، 1992: 56).

أ. أن يرتبط المحتوى بالأهداف التعليمية وأن يكون محققا لها.

ب. أن يتناسب مع واقع الحياة ومشكلاتها، وأن يواكب التطورات العلمية والثقافية المتتابعة.

ج. أن تتوفر الوحدة والانسجام والتكامل بين الموضوعات التعليمية.

د. أن يتم ترتيب المحتوى وبناؤه في سنوات الدراسة المختلفة.

ه. التأكيد على الخبرات التي تعلم التلاميذ أساليب التفكير العلمي وطرق البحث أكثر من الاهتمام بالمعارف المجزأة والمعلومات التفصيلية.

و. التكامل بين الجانب النظري والجانب التطبيقي، أي بين العلم والعمل.

وتمر عملية تطوير المحتوى بعدة مراحل هي: (الوكيل ومحمود، 2005: 186).

أ. تحديد نوع التنظيم المنهجي الذي سيؤخذ به، إذ لابد من اختيار تنظيم من أحد التنظيمات المنهجية مثل الوحدات الدراسية، والمنهج المحوري، والمنهج القائم على النشاط وحل المشكلات وغيرها، ومن الممكن التوصل إلى تنظيم يشتمل على تنظيمات مختلفة بحيث تكون منسجمة مع بعضها، ويجب أن يراعي التنظيم المنهجي الفروقات الفردية بين التلاميذ، وميولهم، واستعداداتهم وقدراتهم، مع مراعاة حاجات المجتمع وأهدافه ومشكلاته، والبيئة ومصادرها والمناخ السائد فيها، مع مراعاة الإمكانات المتاحة لتنفيذ هذا التنظيم.

ب. اختيار المقررات الدراسية، أي تحديد عدد المواد التي تدرس في كل مرحلة وفي كل صف دراسي، مع تحديد إطار كل مادة ومحتوياتها، وعدد ساعاتها، وكيفية تقديمها للتلاميذ، مع مراعاة مبدأ الحداثة بالنسبة للمواد والاستعانة بالبحوث التي تتناول إعداد المقررات الدراسية مع الانتباه حول عدم تكديس المعلومات،

والاهتمام بتكوين الاتجاهات المناسبة، وتنمية أساليب التفكير الناقد الإبداعي لدى التلاميذ، وتعويد التلاميذ على التعلم الذاتي، والتعلم المستمر.

ويجب اختيار الأنشطة التعليمية على اعتبارها المحور الأساسي للمنهج لأنها تشكل الخبرات التعليمية للمتعلم، والأنشطة التعليمية لا يمكن فصلها عن المحتوى لارتباطها الشديد به إذ تساهم في تدريب التلاميذ على القيام بعمليات الدراسة والتعلم، والبناء، والتحليل، والتركيب، والنقد، والتفكير الإبداعي، والتعلم الذاتي، وتعتبر الأنشطة التعليمية عملية أساسية لحدوث التعلم، وينبغي أن تتسم الأنشطة التعليمية بالاستمرارية، والتتابع والتكامل. وهناك محاولات عديدة لتطوير محتوى المنهج أبرزها ما يلي: (عبد الحليم وآخرون، 2009: 440) و (الوكيل ومحمود، 2005: 202) و (الحريري، 2007: 80).

أ. **التعليم المبرمج Programmed Instruction**: التعليم المبرمج يمثل مظهراً فريداً اجتمعت فيه نتائج العديد من البحوث التي كانت بينها علاقات ترابط على الرغم من أن القصد من كل منها كان منفصلاً، وترجع جذور التعليم المبرمج إلى المحاولات الأولى للبحث عن أساسيات التعلم الإنساني والتدريس المتبع فيه. وتم الربط بين أبحاث التعلم والتعليم وبين بحوث المناهج فنتجت عن ذلك نوعية من الأهداف التعليمية الواضحة، والتحديد لعناصر المنهج، وتقييم نتائج العملية التعليمية.

ب. **المدرسة المفتوحة Nongvading School**: هي المدرسة التي ألغيت فيها الحدود الفاصلة بين الصفوف الدراسية، فلا يتدرج التلاميذ في مجموعات من الصف الأول إلى الثاني إلى الثالث، وهكذا فقد ألغي هذا النظام وحل محله برنامج تعليمي واحد شامل يتدرج فيه كل تلميذ على حدة بدون نجاح أو رسوب في نهاية كل عام دراسي، وذلك لمراعاة الفروقات الفردية والقدرات على الإنجاز في فترات زمنية مختلفة.

ج. **مدارس المستقبل Future's School**: مدارس المستقبل هي وحدات تربوية حديثة قائمة بذاتها، تستند بالدرجة الأولى على وسائل التقنية الحديثة المتنوعة،

وتقوم على الاتصال الفعال، وهي مؤسسات تربوية قائمة على التعاون والتكافل وتبادل المعلومات، وتسعى إلى التغيير الدائم والتطوير المستمر، وتستمد أهدافها من فلسفة وحاجات وطموحات المجتمع، مع التمسك بقيمه ومبادئه لتخريج المواطن الصالح وإعداده للمستقبل عن طريق تنمية شخصيته من جميع الجوانب، وإكساب المهارات المتعددة التي تعينه على مواجهة الحياة، والتصدي للمشكلات الحياتية التي تواجهه والتعامل معها بذكاء وموضوعية. ومدارس المستقبل هي بيئات مفتوحة تعتمد على الحوار الهادف، وتبادل وجهات النظر والاتصال الفعال، والبحث والاستقصاء، بعيداً عن حفظ الحقائق والمعلومات وترديدها، بل معرفة الحقائق والمفاهيم، والمهارات، وتحليلها، وتفسيرها، وتركيبها وتقويمها. مع توظيف التقنية الحديثة بكل وسائلها لتوضع بين أيادي المتعلمين، مع تركيزها على الجودة الشاملة، وإعداد الشخصيات المتكاملة، والاهتمام بالكيف لا بالكم، وتشجيع العمل التعاوني من خلال تشكيل مجموعات غير متجانسة والتدريب على التعلم الذاتي والمستمر.

د. **التدريس التعاوني Cooperative Teaching**: التدريس التعاوني طريقة لتنظيم عملية التدريس بشكل أفقي بين أعضاء التدريس في المدرسة، وتوزيع التلاميذ على المعلمين، والفصول، وليست لها علاقة بتنظيم المدرسة رأسياً في شكل صفوف دراسية أو سنوات، سواء في المدرسة ذات الصفوف أو المدرسة المفتوحة، فالتدريس عملية قائمة على التعاون التام بين المعلمين.

ه. **التعلم النشط Active Learning**: يلتقي منهج النشاط مع التعلم النشط باعتباره ركيزة أساسية للتنظيم المنهجي الذي يعتبر التلميذ هو المحور الأساسي لعمليات التعليم والتعلم. ويكون دور المعلم في هذا النوع من التعلم هو دور الموجه للتلميذ والميسر للحصول على المعرفة وليس ناقلاً للمعرفة. ويركز التعلم على التعلم الذاتي بقدر الإمكان، ويكون التركيز على الأنشطة التي يقوم بها التلميذ بنفسه مثل جمع العينات والبيانات والقراءة الذاتية، والقيام ببعض التجارب العملية.

4. الوسائل التعليمية Teaching Media

تعد الوسائل التعليمية مكملة لما يحتويه المقرر الدراسي، فهي مواد مساندة له ومشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية مرتبطة بالمتعلم ومجتمعه وتطبق في مواقف تعليمية تعلمية داخل المدرسة وخارجها، شأنها شأن المقرر الدراسي، وذلك بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية، والوجدانية، والجسمية، وتقويم مدى تحقق ذلك كله لدى المتعلم. وتشتمل الخبرات والوسائل التعليمية على الرموز البصرية والرموز اللفظية كالإذاعة المدرسية والصور الثابتة والمتحركة والمعارض والمتاحف والرحلات والزيارات والحفلات والمسابقات والخبرات المباشرة الهادفة والتي هي أساس التعلم عن طريق العمل والإدراك الحسي المباشر للأشياء. والخبرات المعدلة وهي استخدام الأشياء التقليدية والأدوات التي يتعذر الحصول عليها لكبر أو صغير حجمها أو لعدم توفرها في البيئة. وتدعم هذه الوسائل والخبرات والأنشطة عملية تعلم التلميذ واكتساب المهارات المختلفة الاجتماعية منها، والاتصالية، والحسية... إلخ، كما تمده بالخبرات العملية إلى جانب النظرية لصقل شخصيته من جميع جوانبها المختلفة. أن اختيار الوسائل التعليمية المراد استخدامها مثل الكتب وأدلة البرامج التلفزيونية والإذاعية والإمكانيات المختبرية وأجهزة الحاسب الآلي وغيرها من الوسائل التعليمية أمر عام، مع ضرورة أخذ العلاقات المتبادلة بين هذا المكون، وبقية مكونات المنهج في الاعتبار. ولقد أدى التقدم العلمي والتقني إلى كثرة وتنوع الوسائل التعليمية، ويتطلب تطوير الوسائل التعليمية، العمل على تنويعها، وتدريب المعلمين على استخدامها وصيانتها، وتنمية قدرة المعلمين على ابتكار وسائل جديدة وفقاً للإمكانيات المتاحة، وإنشاء قنوات الدوائر التلفزيونية المغلقة، واستخدام التقنية المتقدمة مثل برامج الحاسوب والأقراص المدمجة وشبكات الانترنيت. (الوكيل ومحمود، 2005: 192).

5. طرق التدريس Teaching Methods

المقصود بطريقة التدريس هو كيفية التدريس، وهو الأساليب التي تقدم بها الخبرات للتلاميذ وتختلف طريقة التدريس باختلاف المحتوى التعليمي الذي يقدم

للتلاميذ، ومن هذه الطرق: طريقة الإلقاء أو المحاضرة، والمناقشة والحوار، وحل المشكلات، وطريقة المشروع.. إلخ وتعتمد مسألة اختيار طريقة التدريس على طبيعة المادة التي تدرس، وعمر التلاميذ، وعمر التلاميذ، وخصائص نموهم، وعدد التلاميذ، ومستوى التعلم الذي يريد المعلم أن يحققه، إضافة إلى خبرة المعلم ومدى قدرته على التنويع في طريقة تدريسه لكسر الروتين والملل. ولتطوير طرق التدريس ينبغي أن يؤخذ بعين الاعتبار الاستفادة من كل معلم في مجال تخصصه، ومن خارج مجال تخصصه العلمي، كالاستفادة من مواهب المعلمين وهواياتهم، وقدراتهم الخاصة في تخصصاتهم العلمية، ويجب إشراك كل معلم في مسألة تطوير المنهج، فكل معلم لديه ما يقدمه لتطوير المنهج، وينبغي أن يدرك المعلم أن اشتراكه في عملية تطوير المنهج جزء من مسؤوليته المهنية، وتطوير المنهج على أساس جمعي وسيلة فعالة للإعداد المهني المستمر للمعلمين. (ريان، 1986: 128) وفي المنهج المطور تركز طرائق التدريس على التعليم المصغر، والتعلم الذاتي، والاستقصاء والبحث، وطريقة طرح الأسئلة، والحل الابتكاري للمشكلات، وطريقة المناقشة، وغيرها من الوسائل الحديثة (والتي ستناولها في فصل لاحق بالتفصيل والشرح) مع التركيز على توظيف الحاسب الآلي واستخدامه في عملية التعليم والتعلم.

6. المجتمع والبيئة Society and Environment

للمجتمع حاجاته ومشاكله وقدراته وأهدافه واتجاهاته، وهذه تتغير نتيجة للظروف التي يمر بها ونتيجة لعوامل داخلية يتعرض لها، والتغيير الذي يطرأ على أي جانب من جوانب الحياة في المجتمع يؤدي إلى تغيير في جوانب الحياة الأخرى، ومن هذا المنطلق ينبغي أن يشتمل المنهج المطور على إكساب مهارة العمل الجماعي والتعاوني، وغرس حب العمل واحترامه لدى التلاميذ، وتنمية القدرة على الخلق والإبداع، والتمسك بالقيم والأخلاق، ونبذ كل الأفكار الدخيلة على المجتمع والتي تتعارض مع قيمه. (الوكيل، 2008: 125).

ومن الأهمية بشيء أن يكون القائمون على تطوير المنهج على صلة وثيقة بمجتمعهم، ومؤسساته، ومشكلاته، واتجاهاته من أجل تكييف المنهج مع حاجات ومطالب المجتمع. أما فيما يخص البيئة، فالبيئة التي يعيش فيها التلاميذ يجب أن تؤخذ

في الاعتبار عند تطوير المنهج، والمؤثرات البيئية على التلميذ وأسرته وأصدقائه، وفي محيط الأسرة نفسها عوامل كثيرة مثل حجمها، ومركز الطفل فيها، والعلاقة بين الأبوين، واتجاههما بالنسبة للتربية، ومستوى طموحهما، وعدم وجود أحد الوالدين، والفرص الثقافية المتوفرة في المنزل، ونمط التربية المستخدم. كذلك البيئة التي تقع فيها المدرسة وما تشتمل عليه من سلوكيات جيدة أو غير مقبولة، بالإضافة إلى المؤثرات البيئية التي تقدمها أجهزة الإعلام والثقافة، وغيرها من المؤسسات الاجتماعية الأخرى. (ريان، 1986: 132) ويجب أن يركز القائمون على تطوير المنهج الاختيار المناسب للأنشطة والمهام التعليمية التي تساعد على الإقلال من السلوك السيء، بل والقضاء عليه، وتنمية الاتجاهات الإيجابية لدى المتعلمين، وإكسابهم المهارات التي تساعدهم في الشعور بالانتماء والتكافل الاجتماعي، والحفاظ على البيئة ونظافتها وجمالها، والمحافظة على الممتلكات العامة، واستغلال المصادر الطبيعية الموجودة في البيئة والاستفادة منها.

7. **التقويم Evaluation**

التقويم هو "مجموعة من الأحكام التي نزن بها جميع جوانب التعليم والتعلم وتشخيص نقاط القوة والضعف فيه بقصد اقتراح الحلول التي تصحح مسارها. وبالتالي، فإن عملية التقويم تتضمن تقدير التغيرات الفردية والجماعية والبحث في العلاقة بين هذه التغيرات وبين العوامل المؤثرة فيها" ويمكن النظر إلى التقويم على اعتبار أنه عملية قياس مدى تحقيق أهداف المنهج، فهو الوسيلة التي تجمع بها الأدلة عن صحة الفروض التي تستند عليها تطبيقاتنا التربوية، وعن صحة الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها، وعن مدى كفاءة المعلم، وتعلم التلاميذ وتفاعلهم مع الخبرات التي يحتويها المنهج. وحيث إن التقويم يهدف إلى تحسين العملية التعليمية التعلمية، فإن أهم المبادئ والأسس التي يجب مراعاتها في عنصر التقويم هي : (البشير وسعيد، 1992: 18).

أ. أن يكون التقويم مستمراً خلال الفترة الدراسية، وأن تستخدم فيه وسائل عديدة ومتنوعة لقياس جوانب التلميذ المختلفة، وعدم الاقتصار على الاختبارات التحصيلية في التقويم.

ب. أن يكون شاملا، أي يُعني بكل نواحي نمو التلميذ وبكل جوانب سلوكه.

ج. أن يكون وثيق الصلة بالأهداف التعليمية، حيث إن نجاح التقويم يتوقف على وجود أهداف محددة وواضحة وملموسة يمكن قياسها وتقديرها وملاحظتها.

إن عملية تقويم التلاميذ وفقاً لتطوير المنهج، يجب أن تكون شاملة لجميع جوانب شخصية التلميذ، ومتنوعة بحيث لا تعتمد على الاختبارات لوحدها، بل على تقويم الميول، والاتجاهات، والنشاطات، والتفاعلات الإيجابية بين التلاميذ، والسلوكيات، وحل المشكلات. كما يجب أن تتنوع الأسئلة التي تقدم للتلاميذ في الاختبارات وأن تركز على قدرة التلاميذ على التحليل والنقد وإبداء الرأي والتركيب، والإبداع، وتقديم المشروعات والأنشطة العملية.

مراجع الفصل الخامس

- إبراهيم، مجدي عزيز (2009) **الإبداع وجودة التعليم والتعلم**، مصر: عالم الكتب.
- البشير، محمد مزمل وسعيد، محمد مالك (1992) **مدخل إلى المناهج وطرق التدريس**، السعودية: دار اللواء.
- بوابة الثانوية العامة المصرية (2010) www.thanawya.com/vb/showthread Http//
- البيلاوي، حسن حسين وطعيمة، رشدي أحمد والنقيب، عبد الرحمن والبندري، محمد بن سليمان وسليمان، سعيد أحمد و سعيد، محسن المهدي وعبد الباقي، مصطفى أحمد (2010) **الجودة الشاملة في التعليم**، ط2، الاردن: دار المسيرة.
- الحريري، رافدة(2007) **إعداد القيادات الإدارية لمدارس المستقبل في ضوء الجودة الشاملة**، الاردن: دار الفكر.
- خالد، نزيه (2006) **الجودة في الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي**، الاردن: دار أسامة.
- ريان، فكري حسن (1986) **تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها**، الكويت: مكتبة الفلاح.
- سعادة، جودت أحمد وإبراهيم، عبد الله محمد (2010) **المنهج المدرسي المعاصر**، ط5، الاردن: دار الفكر.
- صبري، ماهر إسماعيل (2006) **المناهج ومنظومة التعليم**، السعودية: مكتبة الرشد.
- عبد الحليم، أحمد المهدي وطعيمة، رشدي أحمد والناقة، محمود كامل والمفتي، محمد أمين ومدكور علي أحمد وسرور، عايدة عبد الحميد وإسماعيل، الغريب زاهر والسبحي، عبد الحي بن أحمد والشيخ، سليمان الخضري والوكيل، حلمي أحمد

والجزار، عبد اللطيف وعلي، محمد السيد والعدل، بدر محمد (2011) **المنهج المدرسي المعاصر**، الأردن: دار المسيرة.

- عثمان، عبلة حنفي (1989) **فنون أطفالنا**، مصر: دار النهضة المصرية.
- عطية، محسن علي (2008) **الجودة الشاملة والمنهج**، الأردن: دار المناهج.
- عطية، محسن علي (2009) **المناهج الحديثة وطرق التدريس**، الأردن: دار المناهج.
- علي، محمد السيد (2000) **علم المناهج**، مصر: دار الفكر العربي.
- مصطفى، صلاح عبد الحميد (2004) **المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها**، السعودية: دار المريخ.
- هندي، صالح وعليان، هشام ومصلح، عدنان والدبعي، جمال وعارف، عبد الرحيم (1999) **تخطيط المنهج وتطويره**، ط3، الأردن:دار الفكر.
- الوكيل، حلمي أحمد (2008) **تطوير المناهج**، مصر: دار الفكر العربي.
- الوكيل، حلمي أحمد ومحمود، حسين بشير (2005) **الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى**، مصر: دار الفكر العربي.

- Savignano, Casciano (1987) System Approach to Curriculum and Instructional Improvement, U.S.A: Ohio Charles and Millet Publishers.

الفصل السادس

طرق التدريس وتطويرها في ضوء الجودة الشاملة

إستراتيجيات التدريس والجودة الشاملة
مهام المعلم في تخطيط التدريس
التدريس الفعال والجودة
الجودة في أداء المعلم
جودة طرق التدريس
الإستراتيجيات العامة في التدريس
عناصر العملية التعليمية
الإستراتيجيات وطرق التدريس
مراجع الفصل السادس

الفصل السادس

طرق التدريس وتطويرها في ضوء الجودة الشاملة

إستراتيجيات التدريس والجودة الشاملة

الإستراتيجية هي مجموعة من الإجراءات والوسائل التي يستخدمها المعلم لتمكين التلاميذ من الخبرات التعليمية المخططة، وتحقيق الأهداف التربوية، وهي تشتمل على الأفكار والمبادئ التي تتناول مجالاً من مجالات المعرفة الإنسانية بصورة شاملة ومتكاملة لتحقيق أهداف محددة. وهي مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتخذها المعلم ليتوصل بها إلى تحقيق المخرجات التي تعكس الأهداف التي وضعها، وبذلك فهي تشتمل على الأساليب والأنشطة والوسائل، وأساليب التعليم التي تساعد على تحقيق الأهداف. (عطية،2009: 341) والإستراتيجية تعني اتخاذ قرار وتحديد الأسلوب الذي سيتم وفقه تنظيم عملية التعلم جمعياً وفردياً وتعاونياً. والإستراتيجية هي فن استخدام الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المنشودة على أتم وجه، فهي مجموعة من الإجراءات المخططة سلفا والموجهة لتنفيذ بنودها بشكل فاعل يكفل تحقيق الأهداف وذلك وفق الإمكانات المادية والبشرية المتاحة. (الحريري، 2007: 98) والتخطيط الاستراتيجي يقرر فيه تنظيم ما يحدث على مدى سنة أو أكثر وتركز الخطة الإستراتيجية عادة على المنظمة ككل، مع تركيز خطة العمل في العادة على منتج معين أو خدمة معينة أو برنامج معين. (McNamara,1997: 1).

والخطط الإستراتيجية وسيلة لبلوغ الغايات المنظمية، كما أنها طريقة تحديد الأهداف بعيدة الأمد، وما ينطوي عليها من تبني أفعال التوسع في الأنشطة أو التحول نحو وظائف اقتصادية جديدة أو التوجه نحو توسيع مجالات الأعمال، وكل ذلك يتوقف على تعريف الأهداف الرئيسية الجديدة. ويتطلب ذلك اتخاذ سبل وأفعال جديدة نحو توزيع أو إعادة توزيع الموارد بغية تحقيق الأهداف، إضافة إلى التوسع في

الأنشطة التنظيمية في مجالات جديدة، استجابة للتغيير في الطلب أو التذبذب في الظروف الاقتصادية، والتطورات التكنولوجية الجديدة، أو سلوك المنافسين. (يونس، 2006: 78) والإستراتيجية تعد فن وعلم تحديد القوى الأساسية القادرة على تحقيق هذه الأهداف، وقد تناولت العديد من الدراسات تعريف الإستراتيجية وتوضيح مفهومها حيث عرفت بوصفها: (بن دهيش وآخرون، 2005: 56).

1. خطة Strategic Plan: تتضمن الانتهاج الواعي لمسار معين من الأفعال الموجهة، والذي تم تبنيه بشكل مقصود سلفا.
2. حيلة Strategic Poly: فإنها تتضمن اتخاذ موقف ما لمراوغة الخصم وإيهامه، ويبدو هذا واضحا في المجال العسكري.
3. نموذجاً Strategic Pattern: فأنها تتصل بنمط معين من السلوك يتكرر بشكل ثابت، إما بشكل موجه، وإما من خلال تطوير نموذج من السلوك يكون قائماً بالفعل.
4. وضعاً Strategic Position: وهنا تعني أن المنظمة تسعى إلى توجيه ذاتها لكي تتبوأ وضعاً معيناً يفرضه عليها الوسط الذي تعمل فيه.
5. منظوراً Strategic Perspective: هنا تعني أن المنظمة تحاول إبراز موقعها في المستقبل، والطريق الذي يجب أن تسلكه إلى ذلك الموقع.

إن هذه المعاني الخمسة التي توضح معنى الإستراتيجية قابلة للتحقق في مجال التخطيط الإستراتيجي للعمليات المدرسية، لأنها تعبر عن حالات أو مواقف تخطيطية متباينة قد تواجه مسار العمل المدرسي بشكل مستمر، وبناء على ذلك فالإستراتيجية بالنسبة للمدرسة، تمثل تلك الخطة التي تكامل بين الأهداف، والسياسات، وتتابع الأحداث، وتوجه عمليات تخصيص الموارد في سبيل إحداث التغيير نحو التطوير ومواجهة تحديات العصر المتتابعة.

ويرى (Ansoff,1965) والمشار إليه في (خطاب، 1994: 54) أن الإستراتيجية هي تلك القرارات التي تهتم بعلاقة المنظمة بالبيئة الخارجية، حيث تقسم الظروف التي يتم فيها اتخاذ القرارات بجزء من عدم المعرفة أو عدم التأكد، ومن هنا يقع على عاتق

الإدارة عبء تحقيق تكيف المنظمة للتغيرات البيئية. وتختص الإستراتيجية بتحديد الأهداف طويلة الأجل، وتخصيص الموارد لأجل تحقيق هذه الأهداف، ولقد عرفها (بريدي وآخرون، 2006: 320) بأنها عملية اتخاذ قرارات مستمرة بناء على معلومات ممكنة عن مستقبلية هذه القرارات وآثارها في المستقبل. وتنظيم المجهودات اللازمة لتنفيذ هذه القرارات، وقياس النتائج في ضوء التوقعات عن طريق توافر نظام للتغذية الراجعة للمعلومات.

وحول تصنيف مستويات الإستراتيجية Typology of Strategies فقد أشار دالين(Dalin, 1998: 36) إلى أن هناك أربعة أنواع من الاستراتيجيات المتبعة من مجال تطوير وتحسين العمل في المؤسسات التربوية هي:

1. **إستراتيجية الإصلاحات الجزئية Fix the Part's Strategy**: تركز هذه الطريقة على الأجزاء التي لم تثبت كفاءتها في نظام المؤسسة التعليمية، ويكون السعي قائماً لوضع البدائل المناسبة لكل جزء لم تثبت فاعليته، والتغيير هنا يكون جزئياً ومحدوداً.
2. **إستراتيجية الموارد البشرية Fix the People's Strategy**: يعد العنصر البشري أساس التنمية وركيزتها الأولى، فالإنتاج يعتمد على الموارد البشرية التي يفترض أن تمتلك درجة عالية من المهارات والمعارف العلمية والقدرات، وعليه فإن إستراتيجية تنمية الموارد البشرية تختص بتدريب الأفراد، وملاحقة نموهم المهني، وتحسين قدراتهم والتصعيد من مهاراتهم، وتعديل اتجاهاتهم نحو العمل المثمر.
3. **إستراتيجية الإصلاح المدرسي Fix the School's Strategy**: إن المؤسسة التعليمية تحتاج إلى تطوير نوعي لتنظيمها الداخلي، ذلك لأنها تفتقر إلى الاستغلال الأمثل للموارد البشرية والمادية المتاحة، وإلى الهياكل التنظيمية المرنة، كما أنها تعاني من التدني في المؤسسات التعليمية والخدمية المختلفة، وبالتالي فهي بحاجة ماسة إلى التحديث والتطوير وذلك بتوجيه الجهود نحو اختيار إستراتيجية مناسبة لها.

4. **إستراتيجية تعديل النظام Fix the System's Strategy**: تعد إستراتيجية تعديل النظام إستراتيجية شاملة لكل مكونات النظام المدرسي، وتهدف إلى إحداث التغيير الجذري الشامل والسريع بصورة تلاحم وتزامن مع الإصلاح الاقتصادي والاجتماعي الشامل، ويتم ذلك عن طريق وضع استراتيجيات شاملة ومتكاملة لإحداث ذلك التغيير في الأسلوب الذي تؤدي فيه المدرسة وظائفها ومهامها المختلفة.

وهكذا نجد أن فكرة التغيير ليست واضحة باعتبارها مرتبطة بمفهوم الإستراتيجية، إلا إذا اتضح اتجاه ذلك التغيير ومستواه، والظروف المحيطة بعملية التطوير والإستراتيجية تتغير وفق درجة الإيجابيات التي يراها المخطط تجاه التغيير وتجاه المستقبل، حيث إن مفهوم الإستراتيجية يعتمد على المقصود بمصطلح (التغيير) ويعتمد على الموقف الذي يقتنع به ويتبناه المخطط من مفهوم المستقبل، لأن الإستراتيجية في حد ذاتها ليست مجرد أسلوب ووسيلة يجب التدقيق بشأن اختيارها لكي تحقق ما يتوقع منها. وهكذا نجد أن الإستراتيجية هي الخطة أو الاتجاه أو المنهج الموضوع للعمل من أجل تحقيق هدف ما، وهي الممر أو الجسر الذي يأخذها من هنا إلى هناك، وهي الأسلوب أو طريقة العمل، والثبات على سلوك معين، كما أنها تحديد للمكانة المراد الوصول إليها، وصورة تطمح المؤسسة إليها مستقبلاً. والإستراتيجية تحدد لنا أين تريد أن تذهب المؤسسة لتحقيق أغراضها وتنجز مهامها. وترتبط هذه الاختيارات بخدمات المؤسسة وأسواقها وقدرتها ونموها العائد على رأسمالها. وعليه فإن الإستراتيجية هي إعلان للنوايا فهي تحدد ماذا تريد المؤسسة أن تصبح على المدى البعيد. (Armstrong, 2001: 78) والإستراتيجية خطة أو مجموعة خطط قيادية واضحة، ترسم رسالتها وتحدد غايتها وأهدافها، وتقوم بتطوير وتخصيص الموارد اللازمة لتنفيذ تلك الخطط، وهي أيضا مجموعة من القرارات تتخذ وفق موقف تمليه العوامل البيئية المختلفة.

نستخلص من التعريفات آنفة الذكر أن الإستراتيجية تعني الطريقة المثلى لاتخاذ القرار حول الاستخدام الفاعل للإمكانيات المتوفرة بتحديد الإجراءات التي تكفل الوصول إلى الأهداف المنشودة بدقة ومهارة، أي أنها الخطة المنتقاة التي يتم بموجبها

تحديد إجراءات التنفيذ بشكل محكم ودقيق بما يضمن سير المؤسسة بطريقة مرنة تضمن تحقيق الأهداف المرسومة، وذلك باستغلال كافة الإمكانات المتاحة أقصى استغلال، وملاحقة التغيير المحتمل مستقبلاً.

مكونات الإستراتيجية

تتضمن الإستراتيجية عدداً كبيراً من المتغيرات التي تعبر عن مضمونها باعتبارها كلاً معقداً، وهناك أربعة محاور مهمة تشكل الإطار العام للسلوك والتفكير الإستراتيجي، وهي : (يونس، 2006: 80).

1. **الإبداع**: ويعني إلى أي مدى تقدم المؤسسة منتجاً رئيسياً جديداً وخدمات. فإستراتيجية الإبداع تعني السعي نحو التميز في إبداع فريق ذي معنى.
2. **تنويع السوق**: تعمد هذه الإستراتيجية إلى تطوير ولاء المستهلك بطريقة فريدة ذات حاجة محددة تلبي منتجاً، لذا فإنه يتحتم على المؤسسة السعي نحو تطوير منتجاتها وتنويع نشاطاتها.
3. **التوسع**: وهذا يعني اتساع النطاق الجغرافي وزيادة أنواع المنتجات وتنوع المستهلكين.
4. **السيطرة على الكلفة**: تعد هذه الإستراتيجية مدخلاً لتحقيق مزية تنافسية في التكلفة، واستبعاد كل ما هو غير ضروري من المصروفات.

وفي التدريس فإن الإستراتيجية مجموعة متجانسة من الخطوات المتتابعة التي يمكن أن يحولها المعلم إلى طرق ومهمات تدريسية تناسب طبيعة المعلم والمتعلم والمقرر الدراسي وظروف الموقف التعليمي والإمكانيات المتاحة لتحقيق هدف أو أهداف محددة مسبقاً. (الوكيل و محمود، 2005: 85) والإستراتيجية في التدريس هي خط السير الموصل إلى الهدف، وتشمل جميع الخطوات الأساسية التي يصفها المعلم من أجل تحقيق أهداف المنهج، فيدخل فيها كل فعل أو إجراء له غاية أو غرض، وعليه فإن إستراتيجية التدريس تتصل بجميع الجوانب التي تساعد على حدوث التعلم بما في ذلك طرق التدريس وأساليب إثارة دافعية المتعلمين وكيفية توظيفها واستثمارها بطريقة تراعي ميولهم وقدراتهم، وتوفير متطلبات التعليم وأساليبه المناسبة.(عطية،2009: 38)

ويتطلب تحقيق أهداف التربية للجودة أن يكون التعليم عن الجودة (المعلومات) ممزوجاً بالتعليم من بيئة الجودة (المهارات) وبالتعليم من أجل الجودة (المواقف والقيم) ولذلك يجب توفير الشروط التالية: (البيلاوي وآخرون، 2006: 76).

1. **الخبرة المباشرة:** من خلال التعامل المباشر مع البيئة (الزيارات الميدانية، والبحوث التي يشارك التلاميذ فيها بفاعلية من خلال جمع المعلومات المتعلقة بالموضوع التي تمت دراسته في حجرة الدراسة، وتحليل هذه المعلومات واستخلاص النتائج وطرح التوصيات).
2. **دراسة قضايا تتصل بالجودة:** إن دراسة القضايا التي تتصل بالجودة تساعد التلاميذ على تفهم عناصر القضية وأسباب ظهورها، مثل المشكلات المتصلة بالإدارة، أو ببيئة التعلم أو غيرها.
3. حل المشكلات: من خلال مشاركة التلاميذ في مناقشة المشكلات التي تحول دون بلوغ الجودة وضمانها، أو ضبطها.
4. **إتاحة الفرصة للمشاركة:** فالمشاركة يمكن أن تحقق للتلاميذ فوائد عديدة مثل تنمية مهارات التفكير العلمي (كالملاحظة والقياس والتنظيم) واتخاذ القرارات، والتفكير الإبداعي، وما إلى ذلك، بالإضافة إلى أنها تكسب التلاميذ عادات وسلوكيات مرغوبة.

ومن الإستراتيجيات التي بدأت تشيع في مجال الجودة والتميز في التربية، إستراتيجية تقنين الجودة وهي إستراتيجية ثبتت فعاليتها في حث هيئات التعليم على التميز سواء على مستوى الإدارة التعليمية أو العملية التعليمية، ويقصد بهذه الإستراتيجية أنها عملية منظمة ومستمرة لقياس العمليات التي تجري في المؤسسة التعليمية مقارنة بغيرها، وذلك بدعوة خبير أو حكم خارجي يقيم النشاط الداخلي للمؤسسة التعليمية، بهدف تزويد متخذي القرار في المؤسسة بمعايير قياس الجودة وتكلفتها، ومساعدتهم في التعرف على الفرص والمجالات التي تكمن فيها عوامل الجودة في المؤسسة التعليمية.

مهام المعلم في تخطيط التدريس

غالباً ما نقرأ العديد من المصطلحات التي تشير إلى السلوك التدريسي الذي يتبعه المعلم داخل حجرة الدراسة لأداء مهامه التعليمية التعلمية، ومن هذه المصطلحات، استراتيجيات التدريس، وطرق التدريس، وأساليب التدريس. والإستراتيجية تشير إلى خطة محكمة للوصول إلى هدف معين، والسلوك الإستراتيجي يتضمن تحركين أساسيين هما التخطيط والتنفيذ، مع الأخذ في الاعتبار وضوح الهدف والإصرار على تحقيقه، ورصد مصادر المقاومة المحتملة التي تحول دون تحقيق الهدف، وتقدير المخاطر المتوقعة لهذه المقاومة، وبذلك فإن العمل الإستراتيجي في أي مجال يكون عملاً جاداً من خلال رؤية ورسالة تتضمنان ما يلي: (عبيد، 2009: 23)

أ. هدفاً واضحاً ومحدداً.

ب. رغبة وإصراراً لبلوغ هذا الهدف.

ج. تحركات أو تكتيكات متتابعة للوصول إلى الهدف.

د. مرونة عقلية تتمثل في توفير بدائل لكل تحرك في ضوء إمكانية وجود مقاومة ضد تحقيق الهدف، أو إمكانية فشل التحرك نفسه وعدم فاعليته.

ه. خبرة في تحديد أولويات وتتابعات التحرك.

و. سعياً دؤوباً مع توفير أكثر الضمانات الممكنة لبلوغ الهدف بأكبر ربح وأقل خسارة ممكنة.

وهذا يعني بالنسبة لإستراتيجية التدريس، أن يكون للمعلم هدف واضح ومحدد يسعى إلى تحقيقه، وأن يضع خطة تتضمن تحركات مرنة لبلوغ هذا الهدف، وأن تكون لديه بدائل تتكيف مع طبيعة الدرس وطبيعة التلاميذ وإمكانات الوسائل التعليمية، وزمن الدرس، ونظم التفاعل مع التلاميذ، وتقويم تحصيلهم، كما أنها لابد أن تستند إلى نظرية حديثة في التعلم بحيث تكون الخطة والتحركات منسجمة مع كيفية إكساب المتعلمين للمعارف والمهارات والوجدانيات، مع أخذ قدرات المتعلمين واستعداداتهم بعين الاعتبار. وعلى المعلم استخدام إستراتيجيات تعليم قوية غير نمطية، ويجب على التلميذ ممارسة أساليب تعلم متنوعة ومثيرة، كما يجب أن تقوم استراتيجيات التعلم

وأساليبه على أساس التوظيف الأمثل للأنشطة وتكنولوجيا التعليم المناسبة، والتي تشجع التلاميذ على الفهم والتفكير وحل المشكلات، وتعمل على جعل جوانب تعلمهم ذات معنى، وتراعي في الوقت ذاته المستويات التحصيلية والفكرية والاجتماعية السلوكية للتلاميذ. (إبراهيم، 2009: 36).

مما تقدم يمكن تحديد مكونات الإستراتيجية على أنها: (عطية، 2009: 38).

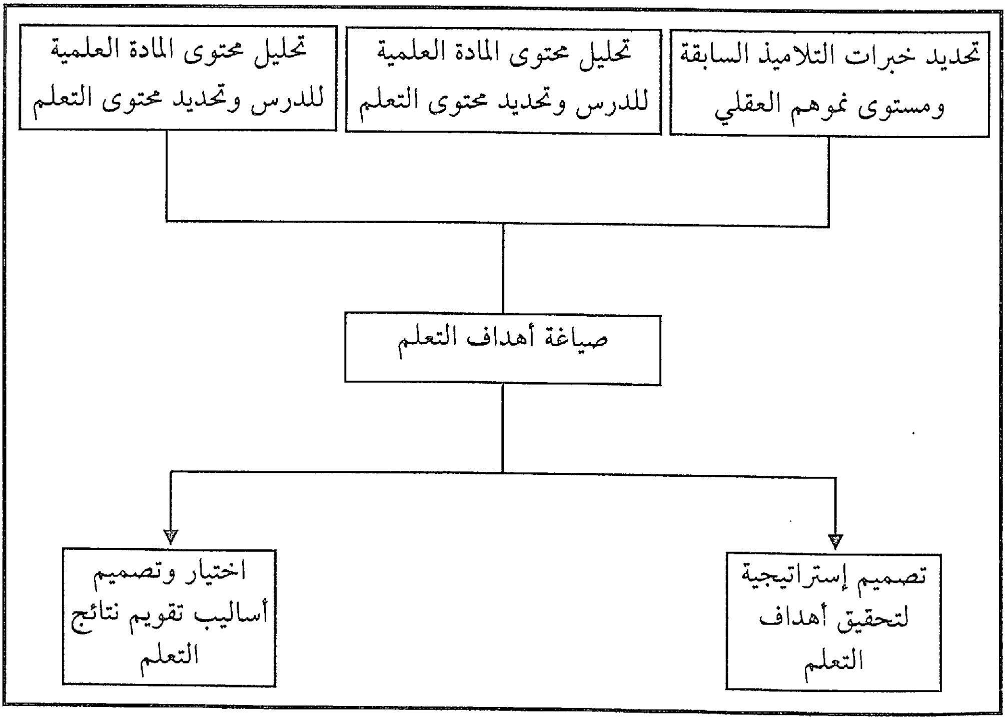
1. الإجراءات التي يتخذها المعلم مسبقاً ليسير وفقها الدرس.
2. الأمثلة والتدريبات والأسئلة والوسائل، والتقنيات المستخدمة في تحقيق الأهداف المرسومة مسبقاً.
3. البيئة التعليمية لحجرة الدراسة وما يتصل بها من تجهيزات وتنظيم.
4. استجابات المتعلمين وكيفية التعامل معها في التدريس.

وتعد الإستراتيجية Strategy أوسع وأشمل من الطريقة Method وأن الطريقة هي جزء من الإستراتيجية، وقد تقوم الإستراتيجية على أكثر من طريقة تدريس، كالمحاضرة، والمناقشة، وتوجيه الأسئلة، وإجراء التجارب العملية... الخ فالإستراتيجية تعتبر المخطط المنظومي الذي يشتمل على أكثر من طريقة عبر التحركات التي يسعى المعلم فيها لتحقيق هدف معين (عبيد، 2009: 24)، مع ضرورة أن يأخذ المعلم بعين الاعتبار في تحضيره للدرس وبمرونة الطريقة المناسبة لكل تحرك، وأن تكون كل التحركات وطرائقها تعمل على خدمة بعضها، البعض ترابطياً ومنظومياً، بحيث ألا يكون الهدف ضيقاً بل مفتوحاً يمكن أن ينمو من داخل طبيعة المهمة التعلمية وحماس التلاميذ لمزيد من التعلم، وإحساسهم بالمتعة في تلقيهم الدرس، وهذا يتطلب من المعلم أن يمتلك خبرات ثرية في مادته وترابطها، وفي ثقافته العامة العلمية والتربوية والمجتمعية، وأن يكون قادراً على الاستغلال الأمثل للوقت وإدارته. وطريقة التدريس هي عملية تفاعل متبادل بين المعلم وتلاميذه، وعناصر البيئة التعليمية، لإكساب التلاميذ مجموعة من المعارف، والخبرات، والمهارات والتجارب، والحقائق لبناء القيم والاتجاهات الإيجابية المخطط لها في مدة محددة من الدرس. (الخوالدة وإسماعيل، 2003: 234) وطريقة التدريس هي الكيفية التي تحقق الأثر المطلوب في المتعلم فتقود

إلى التعلم، أو هي الإجراءات التي يقوم بها المعلم لمساعدة التلاميذ على تحقيق أهداف محددة، وهذا يتطلب من المعلم التمكن بثقة واقتدار من استخدام طرق التدريس التي تساهم في تحقيق التعلم وفي تنمية قدرات التلاميذ على التفكير المنتج، والاستخدام الأمثل لأنشطة التعليم والتعلم واستخدام التكنولوجيا التربوية بما يضمن تحقيق أهداف المواقف الصفية.

أما أسلوب التدريس، فيعني كيفية توظيف طريقة التدريس لخدمة أهداف الدرس وتوصيل محتواه إلى التلاميذ، وبذلك فإن طريقة التدريس أشمل من أسلوب التدريس، ولها مواصفاتها وخطواتها المحددة، وإن أسلوب التدريس جزء من الطريقة، ويمكن أن يكون لكل خطوة من خطوات طريقة التدريس أكثر من أسلوب يتباين فيه المعلمون مع بعضهم (عطية، 2009: 42).

وعلى المعلم أن يحدد المهام المطلوبة منه قبل اختيار طرائق التدريس، والتي يوضحها الشكل التالي: (الحصين وقنديل، 1989: 21).



الشكل رقم (13): مهام المعلم في تخطيط الدرس

ولتفعيل العناصر التي يحتوي عليها الشكل رقم (1) فإن على المعلم أن يمتلك المهارة في ذلك من خلال الآتي: (المرجع السابق: 24).

1. **تحديد خبرات التلاميذ السابقة ومستوى نموهم العقلي**

ينبغي على المعلم تحديد خبرات التلاميذ السابقة ذات الصلة بموضوع الدرس، لأن هذا التحديد يساعده في صياغة الأهداف وفي تصميم إستراتيجية التدريس وهناك العديد من الوسائل التي يمكن استخدامها في هذا المجال منها الاستفسار من إدارة المدرسة حول نظام توزيع التلاميذ في حجرات الدراسة، وجمع بيانات من المعلمين الذين قاموا بتدريس هؤلاء التلاميذ في أعوام سابقة، واستخدام اختبارات لقياس القدرة العقلية العامة للتلاميذ.

2. **تحديد المواد التعليمية والوسائل المتاحة في التدريس**

يقصد بالمواد التعليمية كل ما يحمل أو يخزن محتوى تعليمي كالكتب، والصور، والأفلام، والشفافيات، والشرائح، والخرائط، واللوحات، والملصقات. أما الوسائل التعليمية فهي المعدات أو الأجهزة التي تستخدم لعرض المحتوى الموجود بالمادة التعليمية، فجهاز العاكس الرأسي على سبيل المثال، يعتبر من الوسائل التعليمية التي تستخدم في عرض مادة تعليمية هي الشفافيات. ولكي يتعرف المعلم على وسائل المواد التعليمية الموجودة في المدرسة، يمكنه سؤال الزملاء من معلمي التخصص عن المواد والوسائل التعليمية المتاحة، كذلك سؤال إدارة المدرسة، وأمين المكتبة، ومسؤول العهدة، ومسؤول الوسائل التعليمية، ومسؤول المختبرات، فكل هؤلاء يمكن أن يفيدوه في الوصول إلى معرفة الوسائل المتوفرة في المدرسة للاستفادة منها. وعلى المعلم فحص الأجهزة قبل استخدامها للتأكد من صلاحيتها للعمل.

3. **تحليل محتوى المادة العلمية للدرس وتحديد محتوى التعلم**

يتم إجراء عملية تحليل المحتوى وفق تصنيف معين للمعارف، وتقسيمها إلى حقائق ومبادئ أو قواعد أو قوانين عامة. والحقائق هي ملاحظات أو صفات أو معارف خاصة بمادة أو موقف معين وهي غير معممة، أما المفاهيم، فهي تصورات معينة عن معنى الشيء الذي يشير إليه اللفظ أو المصطلح.

4. صياغة أهداف التعلم

لكي يتمكن المعلم من صياغة أهداف جيدة للتعلم، عليه أن يكون على دراية بخبرات التلاميذ السابقة، ومستوى نموهم العقلي، وعلى علم بالمواد والوسائل التعليمية المتوفرة في المدرسة. ولقد سمي الهدف الذي يتميز بصياغته الجيدة ووصفه لسلوك التلميذ المتوقع كناتج للتعلم بالهدف السلوكي، والهدف السلوكي يبين للمعلم وللقائمين على العملية التعليمية ما نريده من التلميذ بالضبط، أي ما هو السلوك الذي نرغب أن يؤديه التلميذ بعد التعلم، وذلك يوجه جهود المعلم لمساعدة التلميذ على تحقيق ذلك السلوك. والهدف السلوكي يصاغ بالشكل التالي: أن+ فعل مضارع قابل للقياس+ المتعلم+ مصطلح المادة + ظروف الأداء (أي الظروف والشروط والمستوى).

مثال: أن يقارن التلميذ بين الفقاريات واللافقاريات شفوياً في دقيقتين.

أن يرسم التلميذ زاوية منفرجة على السبورة باستخدام المسطرة والمنقلة خلال دقيقة واحدة.

ومن الملاحظ أن كل هدف من الهدفين السابقين يتضمن فعلاً يحدد بوضوح ما يجب أن يقوم به التلميذ كناتج للتعلم، كما أنه يتضمن مفعولاً به ملازماً له، وكل عبارة من العبارات السابقة لا تحمل سوى معنى واحداً، ولذا فإنها تمثل صياغة جيدة للأهداف لأنها تصف سلوك التلميذ لا المعلم، وتصف ناتج التعلم وليس نشاط التلميذ، كما أنه يمكن ملاحظتها وقياسها. وهناك فرق بين ناتج التعلم ونشاطات التعلم (نشاط التلميذ) وهذا الفرق يوضحه الجدول التالي: (علي، 2000: 123).

نتاجات التعلم (الأهداف الإجرائية)	نشاطات التعلم (نشاط التلميذ)
– أن يختصر التلميذ الكسور الاعتيادية إلى أبسط صورة.	1. أن يلاحظ التلميذ المعلم وهو يختصر الكسور الاعتيادية على السبورة. 2. أن يتدرب التلميذ على اختصار الكسور على السبورة بمساعدة المعلم. 3. أن يحل التلميذ التمرينات الموجودة في كتاب الرياضيات والمتعلقة باختصار الكسور الاعتيادية.

نتاجات التعلم (الأهداف الإجرائية)	نشاطات التعلم (نشاط التلميذ)
– أن يسمي التلميذ ست دول في قارة آسيا على خريطة سياسية صماء.	1. أن يطلع التلميذ على خريطة سياسية لقارة آسيا في الأطلس. 2. أن يتدرب التلميذ على تحديد المواقع على خريطة سياسية صماء. 3. أن يدرس التلميذ دول آسيا في كتاب الدراسات الاجتماعية.
– أن يذكر التلميذ أجزاء الزهرة من خلال رسم تخطيطي	1. أن يقرأ التلميذ تركيب الزهرة في كتاب العلوم. 2. أن يدرس التلميذ الرسم التخطيطي للزهرة في كتاب العلوم.

ومن الجدير بالذكر أن هناك أهدافاً سلوكية وأهدافاً سلوكية إجرائية، وأن الأهداف السلوكية الإجرائية تتميز عن الأهداف السلوكية بأن الفعل السلوكي فيها قابل للملاحظة والقياس، وأن الأهداف السلوكية تعد أكثر عمومية، ويمكن تحليلها إلى أهداف سلوكية إجرائية من خلال تحليل الفعل السلوكي فيها إلى مجموعة أفعال، ومن ثم أهداف بسيطة قابلة للملاحظة والقياس. (الحصين وقنديل، 1989: 42) ومن الضروري أن تركز صياغة الأهداف التعليمية على سلوك التلميذ وأنماط أدائه، أي نواتج التعلم المتوقعة التي يجب أن تظهر أثناء أو بعد تعرضه لخبرات التدريس أو التعليم ومواقفه. ومع هذا التركيز على نواتج التعلم المتوقعة وليس على عملية التعليم أو مواقف التدريس في ذاتها يبدو سهلاً حين يقال، إلا أنه في الموقف العملي يحتاج إلى مهارة وتدريس لكي ينفذ ويتحقق، فمعظم المعلمين أكثر اهتماماً بمحتوى المقرر الدراسي والعمليات التدريسية التي تحدث داخل وخارج حجرة الدراسة، ويشغلهم هذا الاهتمام إلى الحد الذي يجعلهم يتجاهلون ما يطرأ على سلوك التلميذ من تغيرات، أو ما يحدثه موقف التدريس من نواتج في هذا السلوك، وقليلاً ما يتوقف المعلم الذي يبذل جهده في التحضير للدرس وإعداد أو اختيار المواد والوسائل التعليمية، عند السؤال الآتي: ما هي أنماط الأداء التي يتوقع لها أن تصدر عن التلميذ

أثناء أو بعد تعرضه لخبرة التدريس والتعليم، وتختلف بالفعل عما كان عليه أداؤه قبل ذلك، أي في بداية الدرس؟ والمعلم حين يحاول الإجابة على هذا السؤال، سيحول انتباهه بالفعل عند تناول الأهداف التعليمية، من التركيز على نفسه كمعلم أو على العملية التعليمية، إلى سلوك التلميذ وأدائه. وعندما يتحول التركيز إلى سلوك التلميذ ونواتج التعلم المتوقعة منه السير في خطوتين رئيسيتين هما: (سليم وآخرون،2006: 148)

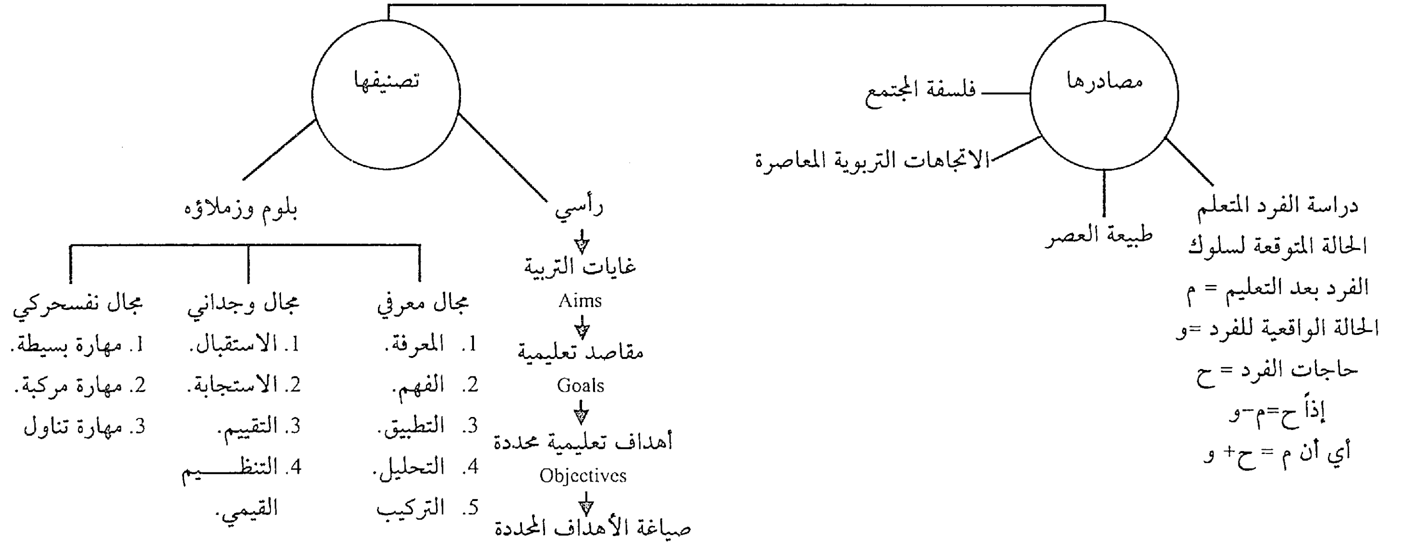
أ. تحديد العمليات النفسية التي تنتمي إلى المستوى المتوسط من الأهداف التربوية.

ب. إعداد قائمة بأنماط الأداء الخاص التي تعتبر مؤشرات على العمليات النفسية، والتي يستطيع التلاميذ إظهارها بالفعل حين يحققون الهدف التعليمي المطلوب، على أن تكون هذه الأنماط الأدائية من النوع الذي يقبل الملاحظة والقياس المباشرين.

وعلى المعلم أن يتذكر دائماً ضرورة اشتمال الأهداف السلوكية على المجالات الثلاثة أي المعرفي والانفعالي والمهاري، وعدم التركيز على واحد منهم على حساب الآخر. ولقد توصل مجموعة من أساتذة الجامعات في مختلف التخصصات الدراسية في مدينة بوستن في الولايات المتحدة الأمريكية، وبحثوا في إمكانية إطار مشترك يمكن في ضوئه تقويم تحصيل الطلاب أياً كانت تخصصاتهم، فتوصلوا إلى أن كون الإنسان مكون من عقل ووجدان وجسد فإن ذلك يصلح نموذجاً لأن يقوم تحصيل المتعلم في الثلاثة جوانب المناظرة لهذه المقومات، وهي الجوانب المعرفية والوجدانية والحركية، ومن ثم فإنهم اتفقوا على أن تكون أهداف التعليم تخاطب ثلاثة مجالات هي: (عبيد، 2009: 51).

1. المجال المعرفي Cognitive ويختص بالجوانب المعرفية والمهارات العقلية.
2. المجال الوجداني Emotive ويختص بمجال المشاعر والعواطف.
3. المجال الحركي Psychomotor ويختص بالجوانب النفسحركية والمهارات البدنية.

ولقد قسم بلوم (Bloom) عام 1965 المجال المعرفي إلى ستة مستويات هي: التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم. والشكل التالي يوضح تصنيف الأهداف التربوية والنواتج التربوية المرغوبة.(علي، 2000: 121).



مكونات الأهداف الثلاثة:

أ. السلوك Behavior تحديد نوع السلوك الذي يقبل كشاهد على أن المتعلم قد حقق الهدف.

ب. الظروف والشروط Conditions من الضروري تحديد السلوك المرغوب في ظروف وشروط إتمام توقع هذا السلوك.

ج. المستويات Standaes من الضروري تحديد معايير الأداء عن طريق وصف كيف يمكن للمتعلم من الأداء السليم والمقبول.

مثال:

قراءة مقالة وتحليلها- الشروط.

يمكن للطالب أن يصنفها إلى مقالة سياسية/ اقتصادية- السلوك.

يقوم الطالب في مدى خمس دقائق على تحليلها- المستوى.

الشكل رقم (14): تصنيف الأهداف التربوية والنواتج

وللمزيد من التفاصيل حول المجالات المعرفية والوجدانية والحركية، فالجدول التالي يبين المهارات المكتسبة في كل من هذه المجالات في المرحلة الابتدائية: (عبيد، 2009: 54).

الرقم	المجال المعرفي	المجال الوجداني	المجال الحركي
1.	تنمية الحصيلة اللغوية وإكساب المعارف الأساسية الخاصة بالقراءة والكتابة والتحدث والاستماع	تكوين الميل إلى القراءة والإطلاع والرغبة في الاستزادة من المعرفة والاعتزاز باللغة العربية والحرص على استخدامها.	تكوين مهارات الاتصال اللغوية الأساسية.
2.	معرفة الرموز والمفاهيم الحسابية الضرورية للتعامل في الحياة	تقدير أهمية الاستخدام الكمي في الحياة اليومية	تنمية قدرة المتعلم على إجراء العمليات الحسابية البسيطة واستخدامها في الحياة اليومية.
3.	إكساب المتعلم بعض المعارف الاجتماعية والمفاهيم العلمية والفنية المناسبة	تقدير التقدم العلمي والتقني وأثره في حياة الإنسان .	تنمية القدرة على استخدام بعض الأدوات والأجهزة البسيطة الموجودة في حياة المتعلم.
4.	اكتساب المتعلم أساليب التفكير السليم في حل المشكلات التي تواجهه	تنمية الاتجاه نحو التفكير العلمي ونبذ الخرافات والأساطير	تنمية القدرة على الملاحظة الدقيقة.

5. تصميم إستراتيجية لتحقيق أهداف التعلم

الإستراتيجية هي تتابع معين من الأساليب التي تستهدف تحقيق هدف ما، فالتدريس ليس مجرد نقل المعلومات الموجودة في الكتاب المدرسي، ولكنه تحقيق أهداف الدرس من خلال جعل التلاميذ يمارسون نشاطات التعلم التي تكسبهم الخبرات الجديدة وتعمل على تحقيق الأهداف، واللجوء إلى الحوار، وطرح الأسئلة، واستخدام الوسائل المناسبة.(الحصين وقنديل،1989: 49).

6. اختيار وتصميم أساليب تقويم نتائج التعلم

إن أحد المهارات الأساسية التي ينبغي على المعلم التدرب على القيام بها هي مهارة تصميم أسلوب التقويم، ويتوقف أسلوب التقويم على الهدف الذي سبق تحديده لتعلم التلاميذ. حيث إن كل هدف من الأهداف السلوكية الإجرائية لابد وأن تتبعه وسيلة لملاحظة أداء التلميذ الخاص به وقياس هذا الأداء، وتكمن المهارة في اختيار أساليب التقويم في دقة ووضوح ارتباطها بالأهداف، بالإضافة إلى تعددها بتعدد تلك الأهداف. والمعلم الماهر هو الذي يستطيع التنويع في أساليب التقويم وعدم الاعتماد على أسلوب واحد واستخدام عملية التقويم والكشف عن مواهب التلاميذ، وميولهم، وقدراتهم، واتجاهاتهم، واحتياجاتهم، والكشف عن التلاميذ بطيئي التعلم، ومن ثم تقديم البرامج المقترحة لمساعدتهم ولإشباع حاجاتهم.

التدريس الفعال والجودة

تعتبر الجودة عملية بنائية تهدف إلى تحسين المنتج النهائي، ولا يمكن اعتبارها عملية خيالية أو معقدة، فهي تستند على الإحساس العام للحكم على الأشياء، وعلى ضرورة تحسين ظروف العمل وبيئته، والجودة هي هدف يمكن قياسه وليس إحساس مبهم الصلاحية. وبما أن نظم التعليم ومناهجه وطرقه شهدت تحديات كبيرة في غضون العقود القليلة المنصرمة بسبب الثورة المعلوماتية والتطور المعرفي العظيم، وعلم الاتصال وتقنياته، فإن ذلك أدى إلى ظهور اتجاهات حديثة في المناهج وأهدافها وطرق التدريس، والكفاءات التعليمية والمهارات الأدائية في إعداد المعلمين وفي طرائق وأساليب تدريسهم. ومن هذا المنطلق سنتعرض إلى جودة المنتج النهائي (المتعلم) وكيفية تحقيق تلك الجودة عن طريق جودة التعليم وفاعليته، وإن تحسين جودة التعليم تكمن في أهمية البحث عن الكيفية التي نجعل بها كل تعلم جديد يندمج في البيئة المعرفية للمتعلم وثروته الشخصية من الخبرات القديمة ليصبح التعلم الجديد ملكاً خاصا لمكتسبه مطبوعا بطابعه المميز عن غيره (عطية، 2008: 83) فالمعارف والمهارة، والقيم المخزونة التي تشكل البنية المعرفية، أو المندمجة في النظام الإدراكي للشخص لا تميز ذلك الشخص إلا من خلال آثارها التي تظهر في سلوكه، أي عندما تكون عدة

فكرية وعلمية وتقنية وثقافية يتكئ عليها أداء الفرد في الوضعيات الحياتية المتحولة فتغير من طبيعة ردود فعله، وقناعاته، ومرافقه. إن جودة التعلم تزداد وتنقص طبقا لاتساع قدرة المتعلم على هضم ما تعلمه، وتحويله إلى عنصر مكون لشخصيته، ثم توظيفه في مجالات جديدة، وهذا يعني التركيز على قاعدة انتقال أثر التعلم، وانتقال أثر التعلم يتطلب شروطا معينة أهمها، نمط التعلم المتحقق ومكوناته كأن يهدف المعلم إلى تعليم التلميذ معرفة جديدة ويتوقع من هذا التلميذ استثمار هذه المعرفة في مواقف جديدة غير مشابهة للموقف الذي مر به في قاعدة الدرس، وينتظر من المعلم أن يحول المعارف والكفايات إلى مادة تعلم مرنة قابلة لإعادة التشكيل بنيويا ووظيفيا، على حسب متطلبات الاستثمار الجديد، وهذا يعني خروج المعلم عن نصوص وثيقة المنهج، وهذا يتطلب من المعلم ما يلي:

1. **أن يشترك مع تلاميذه في استعادة تاريخ تشكل المعرفة:** أو الكفاءة المراد تعلمها، وذلك بملاحظة ورصد بدايات ظهورها، ومتابعة التغيرات التي طرأت عليها، وأسباب تخليها عن بعض عناصرها الأولى، ومبررات استيعابها للإضافات الجديدة.
2. **أن يساعد تلاميذه في اكتشاف العناصر الأساسية المكونة للمعرفة:** ومدى استقلالية كل منها عن العناصر الأخرى، ومدى قابليتها للتداخل، أو الانسجام والاختلاط مع عناصر معرفية من طبيعة مختلفة.
3. **أن يدرب تلاميذه على تحليل الوضعيات الجديدة:** واكتساب أوجه التشابه بين بنيتها، وطبيعتها، وعناصرها، والظروف المحيطة بها، وبنية الكفاية وطبيعتها وعناصرها التي أتقنها سابقا، وظروف استخدامها، وتقدير نجاح استخدام المعرفة المكتسبة في حل المشكلات التي تطرحها الوضعية الجديدة.
4. **أن يدرب تلاميذه على دمج الآليات والعناصر المتوفرة المستخدمة في وضعية إشكالية معينة ضمن نظام قيمي أو فكري أو وظيفي:** لتتضح العلاقات والآليات القائمة، أو الممكن قيامها بين العناصر المختلفة للوضعية الجديدة المراد معالجتها.

5. **أن يحدد توقعاته من تلاميذه:** ويرفع توقعاتهم من أنفسهم، وأن يقومهم على خلفية ما ورد في النقاط الأربع آنفة الذكر، وتوضع التوقعات على مستوى التقويم شرطا لتحقق التعليم والتعلم الجيد، لأن الصورة التي يرسمها التلميذ عن نفسه، والتي رسمها المعلم في ذهنه عن التلميذ تحدد توقعات قدرات التلميذ، وتدفع المعلم إلى مساعدة التلميذ لبلوغ سقف تلك التوقعات قدرات موجودة بالفعل، وانجازات محققة، وتدخل محاولة المعلم لتكييف التعلم حسب الفروقات الفردية.

وأن المعلم الذي يستطيع تكييف تعليمه وتقويمه بنجاح من أجل تحقيق انتقال أثر التعلم عند المتعلم من الوضعية المدرسية إلى وضعيات جديدة، يكون قد أنجز تعليما ذا جودة بالتأكيد.

الجودة في أداء المعلم

تعني جودة أداء المعلم من منظور الجودة الشاملة، جودة تأهيله العلمي والمهني وفق مفهوم الجودة الشاملة، وجودة تأهيله الثقافي وتزويده بثقافة الجودة الشاملة، وجودة الخبرات التي يمتلكها، وإيمانه بالفلسفة التي يتبناها المنهج والقائمة على مفهوم الجودة الشاملة.(عطية، 2009: 137).

إن الأداء الجديد المتوقع من المعلم والدور المتغير الذي يجب عليه القيام به في ضوء طبيعة هذا الأداء، ينبغي أن يتمحور حول تمكينه من تقديم النوعية التعليمية الجديدة التي يفرضها مجتمع المعرفة والتي يستوجبها إكساب التلاميذ المهارات التي تعينهم على التعامل الفعال مع تحديات المجتمع، والنوعية الجديدة للتعليم تفرض مجموعة من التحولات في الممارسات التعليمية الحالية إلى ممارسات أخرى كالتالي: (طعيمة وآخرون،2006: 132).

الانتقال من الممارسات التعليمية التي تركز على	إلى الممارسات التعليمية التي تركز على
- تنمية مهارات الحفظ والاستظهار.	- تنمية مهارات التجديد والابتكار
- غرس قيم الاحترام والامتثال والاتباع.	- تدعيم مهارات التحليل والتفسير والإبداع.
- التدريب على ثقافة الحد الأدنى.	- التأكيد على ثقافة الإتقان والجودة.
- تربية التشابه والتطابق والائتلاف.	- تربية التفرد والتميز والاختلاف.
- التدريب على ثقافة التلقي.	- التدريب على مهارات الاستقصاء والتقويم
- تكريس مهارات التعامل مع المألوف والمأهول.	- غرس عادات الاعتماد على الذات.
	- التدريب على المغامرة العلمية وارتياد المجهول.

وهنا يجب على المعلم تغيير دوره جذريا من كونه مرسلا للمعلومات وملقناً للتلاميذ إلى كونه مرشدا وموجها ومستشارا تعليميا ومنظما لبيئة التعلم ومن هنا يتوقف دوره في طرح المعلومات على التلاميذ لحشو أذهانهم بها، ويتحول دوره إلى تعليمهم كيفية التعلم، وتدريبهم على كيفية إتباع الخطوات العلمية في التفكير وحل المشكلات والإبداع، والاستكشاف، والتقويم، وكيفية صياغة الأسئلة الذكية، وطرق الوصول إلى المعلومات والمعارف والاستفادة منها، وتدريبهم على أصول الحوار، والمناقشة، والإصغاء، والعمل الفريقي، وطرح الآراء القيمة، وكيفية التعلم الذاتي والاعتماد على النفس في اكتساب المعارف والحصول عليها من مصادرها المتنوعة، وتشجيعهم على المغامرة العلمية وارتياد المجهول، وطرح الأفكار غير المألوفة، والمعلم وفقا لما تتطلبه الجودة الشاملة مطالب للقيام بأدوار عديدة ومتشبعة ليكون عضوا فاعلا في تدريب التلاميذ داخل المدرسة وخارجها، ويستفيد من تكنولوجيا التعليم الحديثة فيضمها إلى العملية التعليمية، وعليه التحول من التعليم الجماعي إلى التعليم المفرد، والتحول من التعليم النمطي المغلق إلى التعليم المفتوح، والاطلاع على المستجدات التربوية والتخصص في علوم جديدة مثل نمو التفكير، وبيئة التعلم، والتقويم المعرفي والنفسي، والنمو الانفعالي، والنمو الأخلاقي، وأخلاقيات المهنة،

كما يجب عليه التنمية المستمرة من خلال الإطلاع والتعلم الذاتي المستقل والمشاركة الفعالة في برامج التنمية المهنية أثناء الخدمة، وإذا ما سعى نحو تحقيق المذكور، فإنه سيتمكن بلا شك من القيام بأدواره الجديدة وفقا لمتطلبات الجودة الشاملة والمتمثلة بالآتي:

1. دوره كملاحظ سيكولوجي ومشخص صحة نفسية.
2. دوره كمشخص تعلم.
3. دوره كمحفز للتلاميذ على التعلم.
4. دوره كتكنولوجي فني في عالم تقنيات التربية.
5. دوره كجامع معلومات لبرامج الحاسب الآلي.
6. دوره كمرب يعمل على تنمية الشخصية عقلا وروحا وجسدا.
7. دوره كمؤلف مقررات دراسية وكمصمم برامج تعليمية.
8. دوره كمقوم لإنجازات التلاميذ التعليمية.
9. دوره كمرشد اجتماعي يعمل على دمج الصغار في عالم الكبار ومساعدتهم على التكيف مع المتغير ومواجهته.
10. دوره كمقوم مهارات اجتماعية.
11. دوره كباحث تربوي يسعى إلى التجديد والتطوير.
12. دوره كحلال لمشاكل التلاميذ التكيفية.
13. دوره كمعلم للتفكير ومدرب على مهاراته.
14. دوره كمدير لبيئة التعليم وعملية التعلم.
15. دوره كمخطط لبيئة التعليم ومنظم للخبرات التعلم.
16. دوره كمدير لوقت التعليم لتعظيم وقت التمدرس وإنقاص الوقت الضائع.
17. دوره كمشرف على تعلم الجماعات الصغيرة أو الكبيرة.
18. دوره كمصمم أو مشرف على التعلم في المنزل.

19. دوره كرائد اجتماعي يعمل على إصلاح المجتمع وترقية الحياة الاجتماعية.
20. دوره كمثقف يعمل على تنقية ثقافة المجتمع ومواجهة الغزو الثقافي.
21. دوره كناطق رسمي يتحدث باسم صفه.
22. دوره كحلقة وصل بين المدرسة والأهالي.
23. دوره كقائد ريادي يتسم بالمرونة والتخطيط الإستراتيجي ويؤمن بالعلاقات الإنسانية.
24. دوره كمطور للمنهج ولأساليب التدريس باستمرار.
25. دوره كمتحدث ومستمع جيد وفعال.

إن المعلم الجيد والودود والمتحمس للمعرفة، لابد أن تكون علاقته بكل تلميذ علاقة تبادل ثنائي وأن يكون قادرا على تطوير مهارات التعلم، كما أن تبصير وتنوير التلميذ بقدراته وإمكانياته ومساعدته، وتجنب العقاب الشديد، والابتعاد عن المبالغة في النقد، ومساعدته على بناء علاقة جيدة مع زملائه، كل هذا يساهم في مساعدة التلاميذ ودفعهم إلى التعلم، وفي اكتشاف ومساعدة الموهوبين والمتميزين.(السرور،2002: 97) وإن معلم اليوم وفي ضوء الجودة الشاملة مطالب بالتعليم المفرد، وبتطبيقه بعناية فائقة، ويمكنه تجربة هذه الطريقة باتباع الآتي:

يبدأ بإعطاء درسه كالعادة لمجتمع الصف، ثم يطلب من جميع التلاميذ القيام بعمل ما يتناول موضوع هذا الدرس على أن يكون عملا كتابيا، وبعد جمع الأعمال الكتابية وتصحيحها، يستدعي المعلم كل تلميذ على حدة، ويطلب إليه توضيح ما لم يفهمه من الدرس، والذي حمله على الوقوع بالأخطاء الملاحظة، ثم يدون المعلم هذه الشروحات على أوراق أو بطاقات تجزأ فيها كل صعوبة بشكل تدريجي إلى سؤالين أو ثلاثة أو أربعة أسئلة، فبدلا من تخطي الصعوبة قفزة واحدة، يضع لها بهذه الطريقة مراحل متتالية لاجتيازها، للوصول إلى نتيجة مقنعة، وتلك هي ما تسمى ببطاقة الاستعادة والتي أضيفت إليها فيما بعد بطاقات التمارين، التي تحل في الغالب مكان التمارين الواردة في الكتاب المدرسي، لأنها مناسبة للتلاميذ والواقع أن التعليم المفرد يفرض أن توضع بطاقات العمل في ضوء معرفة المعلم لتلاميذه ولاهتماماتهم، وفي

ضوء الصعوبات التي يلاحظها من خلال التدريس، وهذا يعتبر مساعدا جيدا للتعليم الجماعي، ويساعد المعلم في التغلب على الصعوبات التي يواجهها أثناء التدريس، لا سيما عندما تكون حجرة الدراسة تشتمل على تلاميذ يتفوقون في الأعمار، ويتمكن كل معلم أن يلجأ إلى هذه الطريقة في التعليم، بالقدر الذي تسمح به شروط عمله وتأهيله، والاهتمام الذي يوليه لتلاميذه، والوقت المتاح لعمل البطاقات(دوترانس وآخرون، بدون) وإن التعليم المفرد يغير جو الصف تغيرا جذريا، فلا يعود ثمة وجود للنظام، والرتابة، والملل، إذ يعطى كل تلميذ عملاً خاصا به مناسبا لقدراته، لينجزه بالسرعة التي تسمح بها تلك القدرات، فتزول بذلك أسباب الملل والكسل، وإن متطلبات العصر والثروة المعلوماتية، والجودة الشاملة، كلها تتطلب من التعليم خلق الفرد الناضج عقليا وثقافيا، القادر على التطور والتطوير في ظل ظروف هيئت من أجل هذا الفرد، وأعدت لها العدة مع الالتزام بقيمه وأخلاقه من منطلق الإيمان بالله والولاء للبلاد (الخولي، 2001: 49) لا سيما وأن الديمقراطية تستهدف تكافؤ الفرص كمثل أعلى وتتطلب نوعا من التربية والتعليم، تكون فيه عمليات التعليم وتطبيقاتها الاجتماعية، وتكون فيه الأفكار والآراء وممارساتها العملية، ويكون فيه العمل وإدراك المفاهيم والوصول إلى النتائج وهذه كلها تمتزج وتتحدد من بداية سن التعليم، وإن معلم اليوم وفي ضوء الجودة الشاملة مطالب في التطوير والتحديث لا سيما وأن المناهج كلها ترتكز على الكم مما يدفع التلاميذ العزوف عن التعليم ونبذه، فالمنهج يجب أن يكون أدارة لتوعية التلاميذ بمشكلات المجتمع والمشكلات الحياتية التي يمكن أن تصادفهم، وأداة لتوعية التلاميذ في التضحية لتأمين حقوقهم من الحرية والأمن والمساواة، والإيمان بالعلوم أسلوبا للحياة ودفع عجلة التقدم، والتزود بالحقائق والخبرات الإنسانية في صورها المتطورة، وتأصيل العمل المنتج، وتذوق الإنتاج لدى المتعلمين، مع إعداد الطاقات البشرية اللازمة للنهضة العمرانية والتنمية الاقتصادية والاجتماعية، وحاجات الدول الصديقة والشقيقة للعمالة أو للنوع والمستوى المناسب لكل مجالات الحياة، والمعلم باعتباره الدعامة الأساسية لبناء وتقدم المجتمع، يجب الاهتمام به ورعايته والحفاظ على استقراره المادي وتنمية قدراته، كما يتعين على نقابات المعلمين التعاون مع السلطات المسؤولة لتعزيز وتدعيم المعايير المهنية الموجودة

فعلا في العملية التعليمية، والسعي إلى تحقيق معايير أخرى غير موجودة بعد، وذلك للارتقاء بمستوى المعلم، ولتحقيق أهداف ورؤى الجودة الشاملة.

جودة طرق التدريس

لم يعد المعلم مجرد ملقن يقوم على توصيل المعلومات إلى تلاميذه، إذ أن دوره الأساسي هو إثارة الحماس والنشاط لدى المتعلمين ليجعلهم مشاركين في العملية التعليمية التعلمية، ويقومون بدور ايجابي فيها، وتوظيف التعلم الذاتي لكي يجعل التلاميذ محور العملية التعليمية التعلمية بتوجيههم نحو التعلم، والتركيز على المتعلم وليس على المعلم أو المواد، والتركيز على مساعدة التلاميذ ليتعلموا بأنفسهم، وتشجيع التعاون فيما بينهم وتنظيمهم في مجموعات وتقديم الأنشطة التي تناسبهم. مع ضرورة الأخذ بشكل جديد أثناء التدريس ومراعاة إشراك التلاميذ في الشرح والمناقشة وتوجيه الأسئلة.(عامر ومحمد، 2008: 9) بالإضافة إلى استخدام الكفايات الأدائية أثناء النشاط الصفي وذلك من خلال مهارته في جذب انتباه التلاميذ، وفي تبسيط المعلومات، ومهارته في التخطيط والتطوير في المناهج وطرق التدريس وإستراتيجيات إدارة الصف وتدريب التلاميذ على كيفية التعامل مع المواقف اليومية المتنوعة وتوجيههم وإرشادهم والتركيز على نموهم الشامل ولكي تتميز طرق التدريس بالجودة فإنه لا بد من أن تتوفر فيها المعايير التالية: (عطية، 2009: 139) و(الفتلاوي، 2008: 287).

1. أن تنسجم مع أهداف الجودة وتقود إلى تحقيقها.
2. أن تثير دافعية المتعلمين وتؤدي إلى تفاعلهم مع المادة المقدمة في الدرس.
3. أن تحظى برضا التلاميذ وميولهم.
4. أن توفر الجهد وتختصر الوقت اللازم للتعلم.
5. أن توظف التقنيات الحديثة في التعليم بشكل جيد.
6. أن تتسم بالتنوع ومراعاة طبيعة الأهداف والمادة والتلاميذ، ومتغيرات الموقف التعليمي.

7. أن توفر التغذية الراجعة المستمرة للمعلم وللتلاميذ.
8. دعم الجانب النظري في المناهج التعليمية بالجانب التطبيقي عن طريق الأنشطة العلمية والميدانية والمعملية.
9. توفير تعليم تشترك فيه أكثر من حاسة.
10. تيسير إكساب التلاميذ مهارات استخدام وسائل التعليم والتعلم المعاصرة ومنها الحاسب الآلي والانترنيت، بالإضافة إلى مهارات الإطلاع والبحث العلمي باستخدام تلك الوسائل.

الاستراتيجيات العامة في التدريس

تتعدد استراتيجيات التدريس وتتنوع حسبما يراه المعلم مناسباً ووفقاً للمادة التدريسية وطبيعتها وخبرة المعلم في مجال التدريس، لكنها تهدف جميعها إلى الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة، وتعرف إستراتيجية التدريس بأنها الخطط التي يستخدمها المعلم لأجل مساعدة التلاميذ في اكتساب الخبرات في موضوع معين، وتكون عملية الاكتساب هذه مخططة ومنظمة ومتسلسلة بحيث يحدد فيها الهدف النهائي من التعلم، والخرائط المفاهيمية التي يراد إيصالها إلى التلاميذ باستخدام وسائل وتقنيات تعليمية معينة، والنماذج التعليمية التي سيقوم المعلم باستخدامها للوصول إلى النتاجات المرصودة التي تم تحديدها.(قطامي وقطامي، 2001: 146)

ومن الجدير بالذكر أن الإستراتيجية في التدريس أشمل من طريقة التدريس ذلك أن الإستراتيجية هي التي تختار الطريقة الملائمة لمختلف الظروف والمتغيرات المؤثرة في الموقف التدريسي، أما الطريقة فهي أوسع من الأسلوب في التدريس حيث إن الأسلوب ما هو إلا وسيلة يستخدمها المعلم لتوظيف طريقة التدريس بشكل فعال، والطريقة أعم من الأسلوب كونها المحددة لأسلوب التدريس الذي يتبعه المعلم بصورة أساسية.(جامل، 2002: 27)

ونتيجة للتطور الكبير الذي شهده العالم ويشهده في جميع المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتكنولوجية، والانفجار المعرفي الهائل والثورة المعلوماتية والاتصالية، فقد تنوعت المعارف وتطورت الوسائل التعليمية واستخدام التكنولوجيا

في مجال التعليم واهتم رجال التربية والتعليم بطرق واستراتيجيات التدريس والعمل على تطويرها لتتماشى مع تلك الخبرات المتلاحقة مع التركيز على الجوانب النفسية والتربوية للمتعلم إضافة إلى تزويده بالعلوم والمعارف، وتطوير التدريس وتحسينها بما يتناسب مع النظريات العلمية والتربوية الحديثة على اعتبار أن طرق التدريس والنظريات العلمية التربوية عنصران أساسيان في نجاح الموقف التعليمي (يوسف ويوسف،2005: 97) وأن الطريقة التي يتبعها المعلم في تدريسه واستخدامه للأساليب والأنشطة المساعدة تشد انتباه التلاميذ وتدفعهم للإقبال على المادة العلمية والاستفادة القصوى منها.

والفصل التالي سيقدم عرضاً لأكثر الطرق شيوعاً في التدريس:

والتعلم الصفي الفعال يشتمل على عدة خصائص هي:

1. أن يكون مناسباً لقدرات المتعلم واستعداداته من حيث وقته وما يتطلبه من جهد.
2. أن يكون واضح الهدف ويرتبط بحاجات المتعلم وميوله ويخدم متطلبات حياته.
3. أن يترك أثراً لدى المتعلم بحيث يحدث تغييراً في سلوكه.
4. أن يبنى على فهم المتعلم وإدراكه وذلك لكي يتمكن من استخدامه في مواقف جديدة.
5. أن يكون فردياً بعيداً عن اللفظية والتلقين.
6. أن يكون مبنياً على تعزيز المتعلم واستثارة دافعيته باستخدام الثواب.
7. أن يساعد المتعلم على حل المشكلات واتخاذ القرارات بضمان وصوله إلى ترتيب صحيح لأولويات دوره ويتمكن من التصرف السليم في مختلف مواقف الحياة. (هارون،2003: 139).

إضافة إلى ما ذكر، فإن التعليم الصفي الفعال يجب أن ينسجم مع متطلبات التلاميذ النمائية وأن يدعم التعلم الذاتي والتعلم التعاوني وتبادل الخبرات بين المتعلمين، لا سيما وأن التلاميذ في الصف المثالي يتعلمون كيفية العمل بشكل جماعي تعاوني وبشكل فردي ذاتي، وهذا يتطلب من المعلم التوجيه والمتابعة فقط، بينما يمنح الفرصة للمتعلم بالاعتماد على النفس والثقة بقدراته.

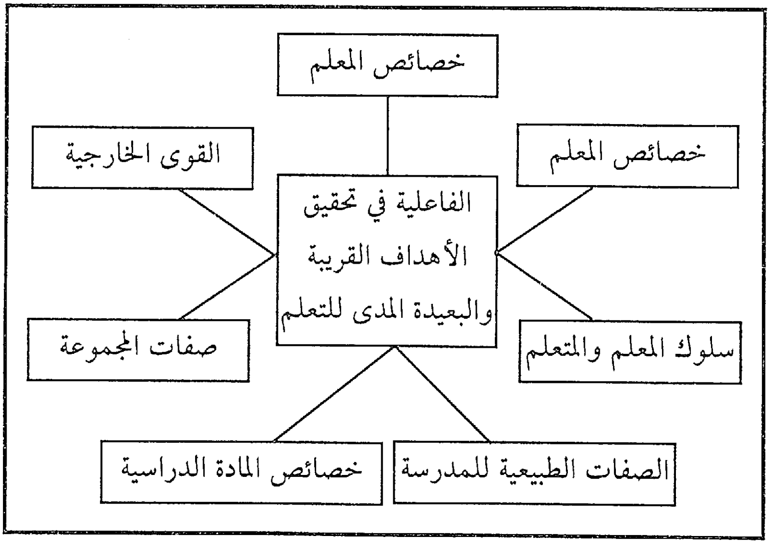
التعلم الفعال

يرتبط التعلم بالدرجة الأولى باستعداد المتعلم لنوع المادة المتعلمة ومدى مشاركته في عملية التعلم بصورة إيجابية وبمدى حب المتعلم للمادة الدراسية التي تقابل ميوله وبمدى قبوله للمعلم الذي يفترض منه أن يوفر الأمان للمتعلم ويهيئ له البيئة المشوقة ويراعي مستواه وقدراته، والتنويع في عملية التدريس و إدخال عنصر التشويق فيها مع مراعاة الحالة النفسية والانفعالية للمتعلم، وإتاحة الفرصة له للسؤال والمناقشة والمداخلة بشكل منظم وعادل بحيث يشمل جميع المتعلمين دون تمييز. وتعد عملية التعلم وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة فهي ترتبط بجملة من العوامل التي تؤثر فاعليتها والتي أبرزها ما يلي: (الزيود وآخرون، 1996: 34).

1. **خصائص المتعلم**: تعتبر خصائص المتعلم من أهم العوامل التي تؤثر في فاعلية التعلم، فالتعلم الصفي الفعال يتوقف على مدى تجانس المتعلمين من حيث قدراتهم العقلية وشخصياتهم وصفاتهم وميولهم واتجاهاتهم.
2. **خصائص المعلم**: تتأثر فاعلية التعلم بشخصية المعلم وثقافته وبمدى كفاءته وميوله واتجاهاته.
3. **تفاعل المعلم مع المتعلمين**: بصورة إنسانية وإيجابية قائمة على الاحترام المتبادل.
4. **الظروف الطبيعية للمدرسة**: إن توفير المدرسة للتجهيزات والوسائل التعليمية المتعلقة بمواد التعليم، وتوفير المرافق المساعدة كالمكتبة والمختبرات والملاعب والبيئة المناسبة يؤثر بالطبع على عملية التعلم ويزيد من فاعليتها كلما توفرت تلك الأمور.
5. **المادة الدراسية**: يؤثر تنظيم المادة الدراسية وطريقة عرضها على فاعلية التعلم.
6. التركيبة الاجتماعية للصف المدرسي: ترتبط فاعلية التعلم بمدى التجانس والتباين في الوسط الاجتماعي المدرسي من حيث الظروف والمستويات الاقتصادية والاجتماعية للتلاميذ.
7. القوى الخارجية: وهي العوامل التي تؤثر في موقف المتعلم تجاه عملية التعلم المدرسي، كالبيت والبيئة الثقافية ودور التنشئة الاجتماعية المختلفة وجماعة الرفاق،

وهذه كلها تتدخل في تحديد صفات المتعلم الشخصية ونمط سلوكه داخل حجرة الدراسة.

إن العوامل السبعة المذكورة آنفاً تعد من أهم عوامل التعلم الصفي الفعال التي حددها الباحثون في علم النفس التربوي والتي يوضحها الشكل التالي: (المرجع السابق: 35).



شكل رقم (15): عوامل التعلم الصفي الفعال

عناصر العملية التعليمية

تتكون العملية التعليمية من مجموعة من العناصر تتكامل فيما بينها وتتفاعل لتحقق عملية التعليم والتعلم، وهذه العناصر هي: (الحريري، 2010: 42).

1. **التلميذ**: التلميذ هو العنصر المهم والمحور الأساسي في عملية التعليم والتعلم، ويعتبر اللبنة الأولى في الارتقاء بمستوى التعليم، وأول من يغرس فيه حب التعلم والاستكشاف في أسرته، وهي المرتكز الأساسي لتذليل العقبات النفسية للرغبة في التعلم، وللأسرة دور مهم وفعال في التنشئة والسلوك المستقيم والتربية الجيدة تسهل عملية التعليم والتعلم. كما أن هناك عناصر مهمة في البيت يجب أن ينتبه لها الأهالي مثل الفضائيات التي أصبحت عاملا سلبيا أحيانا في التعلم، مما يتوجب

على الأسرة تقنين استخدامها، وكذلك الانترنت والاستغراق في استخدامه للهو وضياع الوقت، وهذا يدعو الأهالي إلى ملاحظة الأبناء في هذا المجال وتوجيههم الوجهة السليمة. والتلميذ الذي يتميز بالجودة هو التلميذ المندفع والراغب في التعلم، والقادر على التجريب والاستقراء والممارسة العملية، والقادر على التعلم بالمناقشة والحوار الهادف، والتفاعل الإيجابي مع زملائه ومع أعضاء أسرة المدرسة، وهو القادر على التفكير الإبداعي والناقد، والقابل للتطوير والتغيير نحو الأحسن.(طعيمة، 2009: 140).

2. **المعلم**: للمعلم دور كبير وحيوي في العملية التربوية والتعليمية، مما يدعوه إلى الابتعاد من الدور التقليدي الإلقائي، وأن لا يكون وعاء للمعلومات، بل أن دوره يكمن في توجيه التلاميذ عند الحاجة ودون التدخل الزائد، وفي التخطيط لتوجيه التلاميذ ومساعدتهم على اكتشاف حقائق العلم. ويشترط في المعلم الحصول على شهادة جامعية تربوية أو شهادة تخصص مع دبلوم تربوي، إضافة إلى انخراطه باستمرار في دورات تدريبية، ويجب أن يختار المعلم من بين الذين يتحلون بموهبة تعليمية عالية ورغبة صادقة في ممارسة مهنة التعليم، ولكي يكون المعلم من صناع القرارات وصاحب قاعدة طلابية قوية، لابد من مشاركته في وضع الخطط التعليمية،والمناهج الدراسية، وتطويرها، ومتابعة نمو التلاميذ وتشجيعهم على البحث والدراسة والتعلم الذاتي، وتدريب التلاميذ على أسلوب الحوار والمناقشة المنظمة، وإكسابهم المهارات العلمية المتعلقة بالتجربة، وإكسابهم مهارة الاتصال الفعال، والتفاعل الجيد مع الآخرين والتواصل معهم، كما يجب عليه أن يكون القدوة الحسنة لتلاميذه في مظهره وفي سلوكه وتنظيمه، واحترامه لعامل الوقت.

3. **وسائل التعليم وتقنياته**: إن التقنيات الحديثة والمتعددة ساهمت وبشكل فعال، وتساهم في جعل العملية التعليمية أسهل، فقد تنوعت وسائل التعليم ووسائل الإيضاح لتدعم الكتب والمراجع التي تستقي منها المعلومات، ومن وسائل الإيضاح والتعليم أجهزة الحاسوب، والرسومات، والأفلام، وأجهزة العرض والشفافيات، وغيرها، مما يدعم طرق التدريس ويسهل للتلاميذ الفرص في الحصول على المعلومات المدعمة بالأمثلة والشواهد بيسر وسهولة.

4. **الإدارة المدرسية:** الإدارة هي مجموعة من الأعمال المتشابكة التي تتداخل فيما بينها وتتفاعل لتحقيق الأهداف المرجوة، والإدارة المدرسية تتمثل بالمدير ومساعديه، وتقع على عاتق المدير أعباء كثيرة مثل الوظائف الإدارية التي تتمثل في التخطيط، والتنظيم والتنفيذ، والتنسيق، والتوجيه، والمتابعة، والتقويم، والاتصالات، وتهيئة متطلبات المدرسة، والقيادة، والتطوير، والتخطيط الاستراتيجي، واتخاذ القرارات، وما إلى ذلك من أعمال إدارية متشعبة وكثيرة، ويتولى مدير المدرسة مهمة الإشراف المباشر على أداء المعلمين، وتلبية احتياجاتهم وتهيئة الظروف المناسبة لهم، وتنميتهم مهنياً، وإشباع حاجاتهم، وتقوية أواصر التعاون والعلاقات الإنسانية فيما بينهم، لأن مردود ذلك سينعكس على التلاميذ بكل تأكيد، ومدير المدرسة يهمه كثيراً أن تقدم مدرسته أفضل أساليب التعليم والتدريس وأحدثها، مما يتوجب عليه حفز المعلمين لاستخدام أحدث الأساليب ومتابعة المستجدات في عملية التدريس والتعليم، ويستحسن أن يقوم مدير المدرسة بتقديم الدروس النموذجية لمعلميه وأن يشاركهم في عملية التدريس والتعليم باعتباره القدوة والمثل الأعلى.

5. **المدرسة:** إن البيئة الحقيقية للتعليم هي المدرسة، ولابد من تهيئة الجو المناسب للتلاميذ، بتوفير مستلزمات الراحة والأمن، وتوفير البيئة التعليمية المحفزة على التعلم، كتجهيز حجرات الدراسة بالأثاث المريح، وتنظيمها بشكل جيد يسهل الحركة، ويشجع على المناقشة والعمل الجماعي، وأن تكون حجرات الدراسة واسعة، جيدة التهوية والإضاءة، مزودة بكل ما يحتاج له التلاميذ من أجهزة ومعدات، وكتب وقرطاسيه، كما يجب أن يكون جو المدرسة العام مفرحاً يشجع التلاميذ على الدافعية للتعلم، وذلك بتنظيم بيئة المدرسة وجعلها مكانا يشد التلاميذ ويبعث في نفوسهم السعادة والشعور بالانتماء، كتزويد المدرسة بملاحق ومكتبة، ومرافق، ومسرح، وملعب، ومطعم، ومسبح أو مسابح وورش عمل، ومختبرات، وما إلى ذلك من وسائل الراحة والمتعة والتعليم، لأن لجو المدرسة تأثيراً كبيراً في عملية التعليم والتعلم لا سيما إذا كان موقع المدرسة في مكان خلاب تحيطه المناظر الطبيعية من كل جانب، وإذا كان المبنى المدرسي مصمما لأن يكون مدرسة بمعنى الكلمة وبكل مواصفات المدرسة الحديثة.

6. **الكتاب المدرسي**: يعد الكتاب المدرسي عنصرا مهما وأساسيا في العملية التعليمية، وهو مكمل للعناصر الأخرى، كما أنه يعتبر شعار المتعلم، لذا يجب العناية به من ناحية المحتوى والإخراج، والحجم، والوضوح، ليتناسب مع المرحلة العمرية التي وضع من أجلها، ويجب أن يحتوي الكتاب المدرسي على مضمون علمي دقيق وموثق وواضح، ومدعم بالأمثلة والأدلة، وأن يشتمل على معلومات حديثة، وأسئلة وتطبيقات، ونشاطات وتمارين، وأن يدفع التلميذ إلى البحث والإطلاع كما يجب أن يقوم بتأليفه متخصصين في التربية والتعليم بشكل عام، ومتخصصين بالمادة العلمية بشكل خاص، كما يجب أن يجتذب الكتاب بشكله وإخراجه الفني اهتمام التلاميذ وشغفهم.

الإستراتيجيات وطرق التدريس

تتنوع إستراتيجيات وطرق التدريس وفقاً لكل موقف تدريسي، فالمعلم الفعال هو الذي يستطيع أن يختار الطريقة والأسلوب التدريسي الذي يتوافق مع الهدف من التدريس ومع المهارات التي يرمي المعلم إلى إكسابها لتلاميذه، ومع حاجات التلاميذ ومستوى نموهم. وهناك العديد من طرق التدريس التي يلجأ لها المعلمون في تدريسهم، وهذه الطرق هي:

أولاً: الطرق التقليدية.

ثانياً: الطرق الحديثة.

ثالثاً: إستراتيجيات التدريس في ضوء الجودة الشاملة.

وفيما يلي نتناول كلاً من هذه الطرق بشيء من التفصيل:

أولاً: طرق التدريس التقليدية

تشتمل هذه الطرق على الآتي:

1. طريقة المحاضرة (الطريقة الإلقائية)

هي عملية إلقاء وعرض معلومات ومهارات ونقل خبرات من المعلم إلى المتعلم، وهذه الطريقة تتمركز حول المعلم باعتباره المحور الرئيسي فيها.(محمد ومحمد،

1991: 123) وتعد طريقة المحاضرة من أقدم الطرق استعمالاً وأكثرها شيوعاً بين المعلمين، وهي طريقة تقليدية تعتمد على الإلقاء وتستخدم بشكل متكرر في المواد الإنسانية، ويطلق على أسلوب المعلم بأنه (إلقاء) إذا قام بإعطاء المعلومات التي تخص موضوع التعليم بشكل مستمر وبدون مقاطعة لمدة خمس دقائق أو أكثر(حمدان،1981: 90) وتؤكد الدراسات الخاصة بتطور طرق التدريس أن طريقة المحاضرة لا يمكن أن يستغنى عنها كلياً، لا سيما إذا كانت بمعنى عرض المعلومات في عبارات متسلسلة يسردها المعلم بأسلوب شيق وجذاب وبطريقة منتظمة ومرتبة ومدعمة بالوسائل والأمثلة.(ابو صالح، 1991: 80) والمحاضرة هي عبارة عن قيام المعلم بإلقاء المعلومات والمعارف على المتعلمين وتقديم الحقائق والمعلومات التي قد يصعب الحصول عليها بطريقة أخرى.(شبر وآخرون،2006: 67) ومصطلح المحاضرة Lecture إنما هو مأخوذ من الكلمة Lectare والتي تعني – يقرأ بصوت عال – أي أنها طريقة إخبارية، وتتألف المحاضرة من تواصل باتجاه واحد من المحاضر. وقد تتخللها بعض الأسئلة الموجهة إلى التلاميذ، أو فتح باب النقاش المقتضب بين المعلم والتلميذ، وغالباً ما يكون الاتصال باتجاهين يهدف التأكد من أن الموضوع المطروح قد تم استيعابه من قبل التلاميذ. فالمحاضرة هي طريقة تعليمية وعظية تتضمن تواصلاً وتخاطباً باتجاه واحد من المحاضر النشط إلى التلاميذ السلبيين تقريباً. ويعرف سر 1987 المشار إليه في (يوسف ويوسف،2005: 86) المحاضرة على أنها عبارة عن حديث يلقيه المعلم على تلاميذه الذين يستمعون إليه خلال الدرس ولأنها تعتمد على الحديث بشكل أساسي، فإن الكثير من التربويين يطلقون عليها مصطلح الطريقة الإلقائية وطريقة المحاضرة تقوم أساساً على إلقاء المعلومات وتوجيهها من قبل المعلم بينما يقوم التلاميذ بالإصغاء والاستماع لما يلقيه عليهم المعلم من معلومات، وقد يوجه خلال المحاضرة أو في نهايتها بعض الأسئلة للتلاميذ من أجل التأكد من انتباههم ومتابعتهم لما قدمه، ولمعرفة مستوى اكتساب المعلومات المتحققة لديهم. السامرائي.

وترجع المحاضرة تاريخياً إلى القرن الخامس قبل الميلاد حيث إنها كانت شائعة بين الإغريق، وقد تم تبنيها بشكل واسع في الجامعات المسيحية والمسلمة في العصور الوسطى، وذلك بسبب شحّ الكتب آنذاك، لكنها ما زالت إلى يومنا هذا أكثر طرق التدريس شيوعاً. وتكاد تكون طريقة المحاضرة على الرغم من قدمها أكثر الطرق

استخداماً في التعليم على الرغم من الانتقادات الكثيرة الموجهة لها. فهي يمكن أن تكون أداة لاكتساب التلاميذ بأعداد كبيرة من معلومات ومعارف ينقلها لهم المعلم وخبرات مر بها قد لا يوجد مناظر لمحتواها في الكتب.(عريفج،2008: 233) وتتطلب طريقة الإلقاء مهارة عالية من المعلم للتخطيط لها وتنفيذها باستخدام الطلاقة اللفظية ودعمها بالإشارات غير اللفظية، وتعبيرات الوجه ونظرات العينين لشد انتباه التلاميذ، وتناغم نبرات الصوت مع الموضوعات واستخدام الصور الإيضاحية والأمثلة.

مقومات المحاضرة الجيدة

تستند المحاضرة الجيدة إلى العديد من المقومات أبرزها ما يلي:

أ. تحتاج المحاضرة المتميزة إلى الإعداد المتقن الجيد الذي يحفز التلاميذ على التعلم، كما تحتاج إلى أن تدعم بالتنويع في نبرات الصوت واستخدام الحركات غير اللفظية لشد انتباه التلاميذ وتعزيز تذكرهم، إضافة إلى ضرورة لجوء المعلم إلى استخدام الوسائل السمعية والبصرية لدعم المضمون المقدم للتلاميذ.

ب. يتطلب إعداد المحاضرة معرفة المعلم بمستوى التلاميذ الذين تلقى عليهم المحاضرة وخبراتهم في موضوعها والتأكد من مدى معرفتهم لمصطلحاتها ومفاهيمها وذلك من أجل الوقاية من اختلال الموقف التعليمي التعلمي، ومن المستحسن أن يقدم المعلم ملخصاً للمصطلحات والمفاهيم، وخطة سير المحاضرة، في ورقة مطبوعة توزع على التلاميذ قبل المحاضرة في حالة كونهم في صفوف متقدمة. ومن الأهمية بشيء أن يحرص المعلم على أن يجعل كمية المعلومات التي يقدمها في محاضرته متناسبة مع الزمن المخصص للدرس مع إتاحة وقت كاف للمناقشة والتلخيص، ذلك أن المناقشة تجعل للتلاميذ دوراً إيجابياً في الموقف التعليمي التعلمي.

ج. من المفيد أن يكلف المعلم تلاميذه بالقيام بالبحث عن المعلومات بأنفسهم وذلك بالرجوع إلى المكتبة والقيام بزيارات أو إجراء تجارب أو ما إلى ذلك. وعلى المعلم تقديم إيجاز في نهاية المحاضرة للإجابات التي قدمتها عن الأسئلة المطروحة في بداية الدرس مع ضرورة إشراك التلاميذ في المحاضرة من خلال توجيه الأسئلة

لهم بين الحين والآخر وتكليفهم بطرح بعض الأمثلة والمواقف الحية التي تتعلق بموضوع المحاضرة وإعطائهم الحرية للسؤال والاستفسار والمبادرة. ولقد قدم (كنت أبل) المشار إليه في (لومان،1989: 26) بعض المقترحات للإلقاء الجيد للمحاضرة تتلخص في توزيع المادة المراد عرضها للتناسب مع الزمن المتاح، واستخدام أسهل العبارات والمصطلحات للتعبير عن المفاهيم، ولابد أن يبدأ كل مساق بإثارة اهتمام التلاميذ ومشاركتهم في الأهداف المراد تحقيقها.

د. من المستحسن أن يقوم المعلم بين الحين والآخر بكسر الرتابة عن طريق التنويع في أساليب العرض وطرح الأمثلة وبعض التعليقات التي لا تخلو من الطرفة. مع ضرورة التنويع في طبقات الصوت وحركات الجسم واليدين واستخدام تعبيرات الوجه والعينين لشد انتباه التلاميذ، كما أنه من الضروري أن يكون أسلوب المحاضرة ارتجالياً وعفوياً خال من التكلّف وممتعاً ومنسجماً مع قيم المعلم الشخصية. والمحاضرة الفعالة هي التي يسمح المعلم من خلالها لتلاميذه بطرح أسئلتهم ومبادراتهم، ويتوقف بين فترة وأخرى لكسر الملل وإعطاء التلاميذ فرصة للمناقشة، ويفضل أن تبتعد المحاضرة عن التفاصيل التافهة والمضيعة للوقت.

إن المحاضرة الجيدة ترتبط بالعديد من المهارات التي تعزز من فاعليتها، فالمحاضرة الجيدة إنما هي كما أطلق عليها جورج براون الذي يعتبر من المراجع المعروفة في مجال التدريس في بريطانيا والمشار إليه في (ماتيرو وآخرون، 2002: 204) مصطلح (شرح) فكلمة محاضرة كما يرى براون، توحي للسامع بأن هناك محاضراً يتحدث بنبرة رتيبة أمام تلاميذ تعيسين، فهو يستفرد بالحديث بينما ينصتون إليه كمتلقين سلبيين، والشرح إنما هو إعطاء فهم للآخرين لأنه يتألف من سلسلة من العبارات القصيرة الحاوية على مبادئ وإيضاحات وتعريفات، وهذه كلها منظمة بشكل جيد ومناسبة للوقت المتاح.

خصائص المحاضرة الجيدة

هناك العديد من الخصائص المميزة للمحاضرة الجيدة هي:

أ. الوضوح: يتم تعزيز الوضوح باستخدام لغة واضحة سلسة بعيدة عن الغموض وتعريف المصطلحات الجديدة والنقاط الأساسية، وإعادة الصياغة لترسيخ الفهم، مع إعطاء التلاميذ توجيهات عن مهام التعلم، والتركيز على أن يكون الصوت مسموعاً لدى الجميع وبسرعة معتدلة.

ب. التنظيم: ويقصد به تسلسل النقاط وتغطيتها وبيان ما فيها من روابط وعلاقات، وحسن إدارة الوقت واستغلال كل ثانية منه.

ج. التركيز: ويعني إلقاء الضوء على عناصر وتفاصيل مهمة، وللتركيز في الشرح، يحتاج المعلم إلى التوكيد الصوتي الذي يشتمل على نبرة الصوت وطبقته، وحجمه، والوقفات القصيرة، والإيماءات، ونظرة العينين، وتعبيرات الوجه، والإشارات، إضافة إلى استخدام الوسائل البصرية والنشرات.

د. التوجيه: وهو المساعدة في تعزيز التعلم بطرق متعددة مثل إعطاء معلومة أو فكرة جديدة عند بدء المحاضرة، وإعطاء توجيهات ونصائح بخصوص ما يجب توقعه، أو استخدام الخطوات التركيبية الرئيسية التي تشير إلى ما يحدث خلال المحاضرة.

هـ. الأمثلة: تحتاج الأمثلة التي تطرح أثناء المحاضرة لتدعيم الشرح أن تكون مناسبة ومشوقة ومتنوعة وذات علاقة بالموضوع المراد توضيحه، كما يجب أن يقوم المعلم بإعطاء أمثلة نموذجية ومقارنات وذلك لتعزيز الفهم والاستيعاب لدى التلاميذ.

و. التغذية الراجعة: تبدأ التغذية الراجعة بطرح المعلم للأسئلة وتشجيع التساؤلات والبحث عن تفسيرات وتوضيح.

إضافة إلى ما ذكر، فإن الإعداد الجيد للمحاضرة يجعلها أكثر فائدة وأعظم جدوى، مع مراعاة توفير جو مريح داخل حجرة الدراسة ومنح التلاميذ فرصة للتعبير بحرية، وتشجيع المنافسة والمداخلات من قبل التلاميذ لجعل المحاضرة أكثر تشويقاً ولكسر حاجز الملل لدى التلاميذ (عريفج،2008: 235) ومن الأهمية بشيء توفير مناخ مساعد وديمقراطي غير مهدد، وتشجيع نشاط التعلم، واللجوء إلى الإبتكارية المتأصلة للمعلم. وهناك بعض المهارات الأساسية الفعالة من نشاطات المعلم والتي يوضحها الجدول التالي: (ماتيرو وآخرون، 2002: 205).

فعالية المعلم	السلوكيات الفعالة لإلقاء المحاضرة	
يشرح	○ يستخدم أسلوبا منطقياً منظماً. ○ واضحاً ومختصراً. ○ يعرف المصطلحات الرئيسية.	○ يعطي عوامل جوهرية ○ يعرض العلاقات. ○ يؤكد على نقاط أساسية.
يقدم المواضيع	○ يعرض الأهداف بوضوح. ○ يصنف التركيب. ○ يوضح وثاقة الصلة.	○ يلخص الموضوعات. ○ يوصي بالمتطلبات. ○ يربط الماضي مع المستقبل.
يستخدم أدوات مساعدة التدريس	○ يستخدم أدوات وتجهيزات ملائمة. ○ يتأكد من وضوح الصوت وسماع جميع التلاميذ له وكذلك الرؤية. ○ يضبط التجهيزات قبل المحاضرة.	○ يوفر مجموعة منوعة من المثيرات. ○ ينظم المحتوى بشكل واضح. ○ يقدم بشكل ممتع ومشوق.
يحتفظ بالاهتمام	○ يعرض حماسه واهتمامه الشخصي. ○ يعطي أمثلة مشوقة ومناسبة.	○ يجعل التعليم شخصياً. ○ ينوع الفعاليات.
يسأل ويجيب بفاعلية	○ يطرح الأسئلة بوضوح وإيجاز. ○ يستخدم أسئلة لحل المشكلة. ○ يوزع الأسئلة بفاعلية.	○ يستخدم الأسئلة للاستكشاف والتوضيح. ○ يعيد الصياغة ويعزز الإجابة. ○ يشجع الإجابة والتوسع فيها.
ينظم المشاركة	○ يعين مهاماً مناسبة. ○ يصدر تعليمات واضحة.	○ ينوع الفعاليات. ○ يعطي إرشادات.
يستجيب لحاجات التلاميذ	○ يتحقق من فهم التلاميذ. ○ يكرر، يوضح، يتوسع.	○ يكيف المحتوى عند الضرورة. ○ يظهر وعياً وإدراكاً للحاجات.
يتواصل جيداً بالصوت	○ واضح ومختصر. ○ يستخدم لغة مناسبة.	○ يستخدم التوقفات والصمت والنبرة المتغيرة. ○ يجري اتصالات بالعينين ويستخدم الإيماءات (الإرشادات الملائمة).

فعالية المعلم	السلوكيات الفعالة لإلقاء المحاضرة	
يستخدم الوقت بصورة جيدة	• يبدأ وينتهي فوراً(دون إبطاء). • يحيد عن الخطة عندما يكون ذلك مناسباً.	• يظهر أدلة عن التخطيط. • ينصح بشأن استخدام وقت التلاميذ.
يختم الدرس	• يعيد تلخيص النقاط الرئيسية. • ينصح بعمل تتبعي.	• يصدر قوائم قراءة. • يعترف (يقر) بجهود التلاميذ.

الطرق الشائعة في تنظيم المحاضرات

ينبغي على المعلم عند اختياره لمحتوى محاضرته أن يدرس الطريقة التي يرتب وينظم بها محاضرته وذلك يستوجب التخطيط الجيد للمحاضرة واختيار الطريقة المناسبة وفقاً لمستويات التلاميذ وخلفياتهم والزمن المتاح لإلقاء المحاضرة. ويفترض أن يكلف المعلم تلاميذه القيام بالبحث عن بعض المتطلبات المتعلقة بموضوع المحاضرة بالرجوع إلى المكتبة أو القيام بزيارات ميدانية وتجارب مختبريه، وذلك لتجنب كون التلميذ مجرد متلق سلي. (عريفج، 2008: 237).

وهناك ثلاث طرق شائعة لتنظيم المحاضرات هي: الطريقة الكلاسيكية، والطريقة المتمركزة حول المشكلة، والطريقة التتابعية. وعلى المعلم اختيار الطريقة المناسبة لتلاميذه ومستوياتهم وخلفياتهم وموضوع المحاضرة.

وتتلخص هذه الطرق الثلاث بالآتي:

الطريقة	الوصف	الميزات	العيوب
الكلاسيكية (التقليدية)	• يقسم الموضوع إلى أقسام رئيسية ثم أقسام فرعية وأخيراً عناصر. • إنها الصيغة الأكثر شيوعاً للتركيب، وكل قسم فرعي سيحتوي نقاطاً رئيسية مع أمثلة وتفصيلات ومعلومات أخرى ذات صلة.	• من السهل تخطيطها واخذ الملاحظات منها. • مفيدة لتلخيص موضوع المادة الدراسية	• يمكن أن تولد الملل. • من الضروري الإشارة إلى التركيب بوضوح ووصف الأقسام الرئيسية وربطها مع الموضوع الكلي.

الطريقة	الوصف	الميزات	العيوب
التمركز حول المشكلة	◦ يحتوي على تعبير عن المشكلة، ثم حلول مختلفة يتم افتراضها وتقويمها.	◦ محفزة فكرياً. ◦ مشاركة الطلبة أسهل.	◦ من السهل أن تربط بدلاً من أن توضح أو تتيه دون هدف. ◦ أخذ الملاحظات صعب.
التتابعية	◦ تتألف من سلسلة من المعلومات المرتبطة على أساس خطي أو خطوة خطوة تؤدي إلى استنتاج	◦ مفيدة في الروايات التاريخية والمواضيع المستندة على الرياضيات.	◦ يجب أن تكون ممتعة ومشوقة من أجل الفاعلية وأن تكون ضمن قدرة الطلبة.

وفي كل الحالات على المعلم أن يشجع تلاميذه على المشاركة الفعالة بتوفير الفرص للتأمل والتفكير وتقديم التعليقات ذات العلاقة بالموضوع والحصول على التغذية الراجعة من خلال نشاطات التلاميذ ومداخلاتهم. والمثل الصيني القديم يقدم أمثلة للمعلم هي:

1. تخبرهم أولاً بما سوف تخبرهم به (المقدمة).
2. ثم تخبرهم (التدريس).
3. ثم تخبرهم بما أخبرتهم به (التعزيز).

تعقيب

بعد هذا الاستعراض المفصل حول طريقة المحاضرة، تجدر الإشارة إلى أن هذه الطريقة تشتمل على معظم طرق التدريس، فالمحاضرة الجيدة لم تعد تلك الطريقة الإلقائية التي يهيمن فيها المعلم ويستأثر لوحده بالحديث، فهو وإن كان المحور في طريقة المحاضرة والمحرك للنشاطات فيها، إلا أنه يسعى إلى إشراك عدة طرق للتدريس ضمن المحاضرة لا سيما إذا كان متميزاً في أدائه ممتلكاً الخبرة والدراية، ومخططاً جيداً لتدريسه ومنظماً دقيقاً لاستغلال وقت الدرس وتنظيمه. فالمحاضرة الجيدة والتي تحاول أن

تتضمن الطرق العصرية في التدريس تشتمل على المناقشة، وطرح الأسئلة، وحل المشكلات، والمناظرات، ولعب الأدوار، والمبادرات، وتقديم العروض الشفوية والأبحاث العلمية من قبل التلاميذ لا سيما في المراحل الدراسية المتقدمة، ودراسة الحالات، وتحليل المضامين والمحتويات، وتقويم التلاميذ من خلال الأسئلة أو الامتحانات القصيرة كل ذلك تشتمل عليه الطريقة الحديثة للمحاضرة والتي تعتبر من أنجح طرق التدريس فيما إذا طبقت متضمنة مجموعة من طرق التدريس المتنوعة.

2. طريقة المناقشة أو الحوار

لقد كانت هذه الطريقة أساساً هي طريقة التسميع المشترك، وكان المعلم يطلب من تلاميذه ترديد ما حفظوه من معلومات وحقائق، وقد تطورت تلك الطريقة لتصبح طريقة تتطلب من أحد التلاميذ القيام بدور المعلم في الاستماع لزملائه. ولكن هذه الطريقة واجهت انتقاداً شديداً لعدم وجود قيمة تربوية لها، مما أوجد طريقة المناقشة الجماعية، وهي طريقة تدريس مبنية على الاتجاهات التربوية الحديثة، والدراسات النفسية والاجتماعية (أبو صالح،1991: 87) وطريقة المناقشة هي من أقدم طرق التدريس وجوداً وتسمى (بالطريقة السقراطية) حيث استخدمها سقراط لأول مرة الذي عرف بمحاوراته مع تلاميذه. وهذه الطريقة تستخدم فيها مجموعة من الأسئلة المتسلسلة المترابطة والتي تلقى على التلاميذ لأجل مساعدتهم على التعلم وتوسيع مداركهم أو اكتشاف الخلل في معرفتهم. وعلى المعلم تحديد المستوى المعرفي للتلاميذ والبدء بحوارهم من مستوى أعلى بقليل لكي يتمكن من بناء معرفتهم وتطويرها دون أن يتعدى كثيراً قدراتهم الفردية على الاستيعاب أو أن يتدنى عنها كثيراً، فيتسربون من التعلم نتيجة معاناتهم في الحالة الأولى، ولا يعيرون اهتماماً لعدم أهمية السؤال في الحالة الثانية. ومن الضروري إشراك جميع التلاميذ في محاولة الإجابة على الأسئلة وعدم تحديد التلميذ قبل إلقاء السؤال، وإتاحة الفرصة للتلاميذ للتفكير قبل الإجابة. ومن المهم أن يشجع المعلم تلاميذه لأن يسألوا بدورهم مع أخذ الحيطة والحذر من سوء استخدامهم لهذه الطريقة حتى لا تكون وسيلة لضياع الوقت. والأسئلة على أنواع منها تلك التي يلقيها المعلم ليختبر بها تلاميذه ويتحقق من استيعابهم للمعلومات، ومنها تلك التي تثير تفكير التلاميذ وهي من أفضل الأسئلة.

هناك اختلاف بين وجهات نظر المعلمين في تحديد المقصود بطريقة المناقشة في التدريس، حيث يعتقد بعضهم أن المناقشة تعني تنفيذ الموقف التدريسي على صورة أسئلة وأجوبة، ويذهب آخرون ليصفوا المناقشة على أنها حوار بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ بعضهم البعض. وتندرج طريقة المناقشة ضمن الطرق اللفظية للتدريس، إذ يغلب عليها الحديث سواء من قبل المعلم أم من قبل التلاميذ، فهي حوار شفوي يتم خلال الموقف التدريسي بهدف الوصول إلى معلومات جديدة، وتختلف طريقة المناقشة عن المحاضرة كونها تتيح للتلاميذ فرصة المشاركة الفعالة في عملية التعلم فهي تعمد إلى توزيع النشاط بين المعلم والتلاميذ.(الإدارة العامة للتربية والتعليم، 2008: 35) وطريقة المناقشة تعتمد على النقاش الجماعي وعلى فتح المجال أمام جميع التلاميذ للاشتراك في الدرس، فهي تعتمد بشكل أساسي على مدى التفاعل بين المعلم والتلاميذ والتعاون فيما بينهم من أجل التوصل إلى الحقائق والأهداف المطلوبة ويمثل التلاميذ في هذه الطريقة نقطة الارتكاز فبدون مشاركتهم لا تتحقق هذه الطريقة التي تمثل إستراتيجية النقاش والحوار وطرح الاستفسارات بين التلاميذ ومعلمهم من أجل الوصول إلى الحقائق المطلوبة (يوسف ويوسف، 2005: 43) ووفق طريقة المناقشة يقوم التلاميذ بدراسة موضوع الدرس بأنفسهم قبل بدء الدرس ثم يتناقشون فيما بينهم حول المعلومات التي جمعوها من الكتب والمصادر. وهذه الطريقة تحترم شخصية التلميذ وتجعل منه محور العملية التعليمية التعلمية. ويقوم المعلم بعد تحديد الموضوع لتلاميذه وبعد استعداداتهم لطرح ما جمعوه من معلومات وأفكار بتهيئة المناخ المناسب للمناقشة وتشجيع جميع التلاميذ للاشتراك بالمناقشة كما يقوم بضبط مسار المناقشة ضمن الموضوع المحدد. وقد يتدخل المعلم في حالة تصحيح بعض الأخطاء العلمية أو فرض بعض الطلبة لآرائهم الخاصة والتمسك بها، كما يقوم بين الفترة والأخرى بتلخيص ما توصلت إليه المناقشة، وفي نهاية الدرس يقدم المعلم خلاصة المناقشة ويربط عناصرها ببعضها، ثم يقوم بإبراز ما تحقق من أهدافها. وطريقة المناقشة مفيدة في تدريب التلاميذ على الاطلاع والقراءة والتلخيص، والمشاركة، والتعاون، ومهارات الحديث والإنصات والحوار الهادف، كما أنها تنمي في التلاميذ روح الشعور

بالمسؤولية الاجتماعية، إضافة إلى أنها تزيد في تنمية معارف التلاميذ من خلال استماعهم إلى آراء زملائهم، وما إطلعوا عليه من المراجع والمصادر.

وتمثل طريقة المناقشة إستراتيجية النقاش والحوار وطرح الاستفسارات من قبل التلاميذ على بعضهم البعض وعلى المعلم من أجل الوصول إلى الحقائق والأهداف المرجوة، حيث أن التلاميذ يمثلون نقطة الارتكاز في هذه الطريقة وبدون مشاركتهم لا يمكن تحقيقها. (يوسف ويوسف، 2005: 47) ومن الضروري للمعلم أن يخطط لطريقة المناقشة تخطيطاً جيداً لتكون فاعلة ومجدية، وأن يوجه المناقشة توجيهاً سليماً حيث إن توجيهها يتطلب حضوراً مسرحياً وقيادة وطاقة كما يتطلب فهماً كبيراً للعلاقات البينية والمهارات الاتصالية. ويعتقد بعض المربين بأن قيادة النقاش المتميز أصعب من إلقاء المحاضرة بالنوعية ذاتها. ويتم تنفيذ المناقشة بعد الإعداد والترتيب باتباع الخطوات التالية: (جامل، 2002: 83).

1. تحديد المكان والزمان الذي ستجري فيه وفي حدوده المناقشة.
2. تحديد موضوع المناقشة وتوضيح أهدافه.
3. تدريب التلاميذ على طريقة التفكير السليم والتعبير عن آرائهم الخاصة.
4. تنظيم إدارة المناقشة تنظيماً تربوياً سليماً.
5. كتابة عناصر الموضوع على السبورة.
6. التأكد من الحضور الكلي قبل بدء المناقشة.
7. حسن استخدام الضبط والربط داخل قاعة المناقشة.
8. تحفيز التلاميذ وإثارة دوافعهم وميولهم وتشويقهم للموضوع.
9. طرح المعلم للأسئلة المثيرة للجدل والمناقشة التي تدفع المتعلمين إلى التأمل والتفكير من أجل البحث عن الإجابات الصحيحة.
10. فتح باب الحوار والمناقشة بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم، وقيام المعلم بالإشراف والتوجيه.

ويذهب الدكتور محي الدين أبو صالح ليذكر إجراءات أخرى في عملية تنفيذ المناقشة وهذه الإجراءات هي: (أبو صالح، 1991: 88).

1. تأكد المعلم من مدى صلاحية الموضوع ليكون محل المناقشة.
2. إعلام التلاميذ بالموضوع ليبادروا إلى القراءة حوله، والاستعداد للمناقشة.
3. يبدأ المعلم المناقشة بعرض موجز لموضوعها وأهميتها وأهم المصطلحات المستخدمة.
4. حرص المعلم على مشاركة جميع التلاميذ وعدم السماح لبعضهم بالاستئثار بالمناقشة أو الانسحاب منها.
5. ضبط مسار المناقشة ضمن الموضوع المحدد وفي ضوء المتاح لها والأهداف المراد تحقيقها.
6. تدخل المعلم لتصحيح بعض الأخطاء العلمية التي قد يقع فيها التلاميذ.
7. تلخيص المعلم بين الفترة والأخرى ما توصلت إليه المناقشة.
8. ابتعاد المعلم عن الانغماس في المناقشة والتوقف عند حدود التوجيه والضبط.
9. تقديم خلاصة المناقشة وربط عناصرها ببعضها، وإعلان ما تحقق من أهدافها.

نضيف إلى ما ذكر أهمية قدرة المعلم على توزيع المجموعات في حالة المناقشات الجماعية، وإدارة الصف وحسن إدارة الوقت واستغلاله الاستغلال الأمثل و لكل ثانية منه، مع ضرورة تحقيق الانضباط داخل حجرة الدراسة وتدريب التلاميذ على حسن الإصغاء وعلى إتباع آداب الحوار.

دور المعلم في إدارة طريقة المناقشة

تجري المناقشة عادة بإشراف المعلم وإدارته أو قد تدار من قبل أحد التلاميذ وبإشراف المعلم بشكل غير مباشر. وفي الحالة الأولى يقوم المعلم بإدارة المناقشة وإثارة الأسئلة وفسح المجال أمام التلاميذ للتحاور أو لطرح الآراء أو القيام بمناقشة بعضهم البعض تحت إشراف المعلم ووفق ما يحدده هو من الأفراد وما يسمح به من الوقت. أما في حالة قيام أحد التلاميذ بإدارة المناقشة، فقد يقوم المعلم بتقسيم التلاميذ إلى

مجموعات ويتم اختيار تلميذ لكل مجموعة لإدارة النقاش للتوصل إلى الحقائق المطلوبة. وقد يقوم التلاميذ باختيار أحدهم لكي يقوم بإدارة النقاش بدلاً من المعلم ويأخذ مكانه في مقدمة الصف وتقع عليه مسؤولية الضبط والسماح للتلاميذ بالمشاركة في المناقشة وطرح الأسئلة المناسبة من قبله والسماح للتلاميذ بالإجابة وقد يتدخل المعلم في حالة وجود نقص في المعلومات أو في حالة وجود خلل في صحة المعلومات المطروحة.

وتختلف المناقشة باختلاف المحتوى والموضوع فإذا كان الموضوع جديدا يجهله التلاميذ، فإنه يتوجب على المعلم أن يقوم بالإشراف المباشر على النقاش وطرح المادة العلمية. أما إذا كان الموضوع يتعلق بالخبرات السابقة للتلاميذ، فإنه من الممكن أن يسمح للتلاميذ بإدارة المناقشة والمشاركة الجماعية فيها. والمناقشة الطويلة تعتمد على المناقشات القصيرة لأن كل عنصر في المناقشة الطويلة يمثل مناقشة قصير تتعلق بجزء واحد أو بعنصر واحد. ويفضل في كل أنواع المناقشات الاستعانة بالوسائل التعليمية المناسبة.

وعلى المعلم مساعدة تلاميذه في عدم الخروج عن موضوع المناقشة، وحثهم على جمع المعلومات مسبقاً، واستخدام الموضوعات المتعلقة بموضوع المناقشة والتي لهم علم عنها، والمحافظة على نظام سير المناقشة، وينبغي على المعلم طرح الأسئلة الذكية التي تثير تفكير التلاميذ وتدفعهم للبحث والسؤال، والمبادرة والتحليل، والتعليل، والربط والاستنتاج والإبداع، وذلك لأن أسلوب طرح الأسئلة من الطرق الفعالة في دفع التلاميذ للتفاعل الإيجابي مع المعلم، وفي مساعدتهم في استيعاب المادة التعليمة المقدمة لهم.

إن المعلم الفعال هو المعلم الذي يستطيع صياغة الأسئلة بدقة وطرحها على تلاميذه بشكل مشوق ومثير للدافعية. وعلى المعلم أن يتجنب طرح الأسئلة على تلاميذه بطريقة غير مناسبة لهم كأن تتسم بالشدة والصرامة أو تطرح عليهم بشكل غير منظم يتسبب في تشتيت أذهانهم، كما يتوجب على المعلم عدم الإكثار من طرح الأسئلة والمبالغة في ذلك مما يؤدي إلى ضياع الوقت وسوء استغلاله، إضافة إلى ضرورة تجنب طرح الأسئلة على تلاميذ معينين دون غيرهم.

إن طريقة الاستجواب أو طرح الأسئلة ليست طريقة منفردة في التدريس، ذلك أن جميع طرق التدريس لابد وأن يتخللها عدد من الأسئلة، ويعتمد عدد الأسئلة التي يطرحها المعلم على تلاميذه على طريقة التدريس المتبعة، وعلى سبيل المثال تشتمل طريقة المناقشة على عدد كبير من الأسئلة. وطرح الأسئلة هي فن من الفنون الجميلة في التدريس إذ أن الأسئلة هي عماد طريقة التدريس وجوهر التفاعل الإيجابي بين المعلم وتلاميذه. ولقد لخص Hyman المشار إليه في (محمد ومحمد،1991: 128) الأغراض التي يمكن أن يجنيها المعلم من وراء أسئلته الصفية كالآتي:

1. حث تلميذ معين على المشاركة في النشاطات الصفية.
2. جذب انتباه التلاميذ وتشجيعهم على المناقشة.
3. إعطاء توضيح لمشكلة معينة.
4. الاستفسار عن أعمال التلاميذ الغائبين والمقصرين.
5. تشجيع التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة على إعطاء الإجابات الصحيحة.
6. التعرف على نشاطات التلاميذ الخاصة ومشكلاتهم وحاجاتهم.
7. التأكد من فهم التلاميذ واستيعابهم للموضوع.
8. تحليل نقاط الضعف عند التلاميذ.

ويشترط في الأسئلة الجيدة عدة شروط هي:

1. ارتباط الأسئلة بموضوع الدرس والخبرات الواقعية عند التلاميذ.
2. وضوح الأسئلة من حيث صياغتها وألفاظها.
3. التنويع في مستوى الأسئلة الإدراكي والشعوري والحركي.
4. أن تكون الأسئلة سليمة علمياً ولا تتضمن مغالطات.
5. أن تكون الأسئلة مناسبة لمستوى التلاميذ.
6. أن تثير الأسئلة اهتمام التلاميذ وتفكيرهم.
7. أن تطرح الأسئلة بأسلوب لطيف مشجع.
8. أن تكون الأسئلة بعيدة عن إظهار العجز أو الضعف لدى التلاميذ.

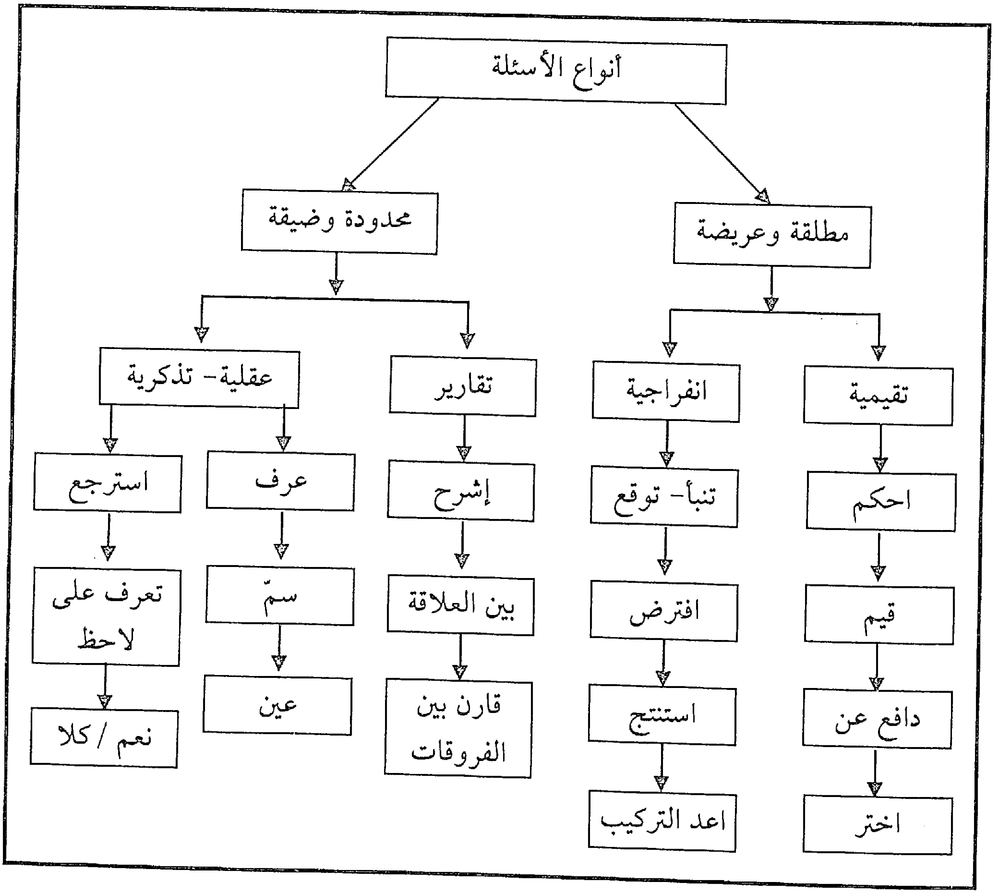
9. أن ترتبط الأسئلة بخبرات التلاميذ السابقة.
10. أن تكون الأسئلة غير موحية بالإجابة.
11. أن تكون الأسئلة موجهة لجميع التلاميذ ولا تقتصر على فئة دون أخرى.
12. أن تتدرج الأسئلة من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب وأن يحتمل كل سؤال إجابة واحدة فقط.

ومن الضروري أن تكون الأسئلة مصاغة بطريقة تشجع التلميذ على الربط والتحليل والتعليل والاستنتاج.

إن عملية طرح الأسئلة على التلاميذ مهارة يحتاجها كل معلم، لأنها الواسطة التي تربط أداء المعلم بأداء التلميذ، كما أنها الوسيلة التي تجعل المناقشة فعالة ونشطة ومتغيرة ومثيرة للتفكير. والأسئلة هي أدوات شحذ لتفكير التلاميذ، فهي تجعلهم يفكرون بمستويات ذهنية مختلفة، بدءاً بعمليات ذهنية بسيطة وارتقاء إلى مستوى العمليات الذهنية المتقدمة مثل التحليل والتركيب والتقويم مما يساعد الطلبة في التدريب على ممارسة التفكير الإبداعي. والمعلم الماهر يحتاج إلى خبرة تدريبية مناسبة في وضع الأسئلة وصياغتها بشكل جيد وبمفردات غير غامضة كما يجب عليه: (قطامي وقطامي، 2001: 299)

1. صياغة الأسئلة بصورة واضحة.
2. تكييف السؤال لمستوى لغة التلاميذ وقدراتهم.
3. توجيه الأسئلة وفق ترتيب مخطط له.
4. الموازنة بين مستويات الأسئلة ومستوى التلاميذ.
5. تحفيز التلاميذ على المشاركة.
6. تتابع الأسئلة من أجل تشجيع التلاميذ على استكمال اجوبتهم وتوضيحها.
7. استخدام زمن من الانتظار لمنح التلاميذ فرصة للإجابة.
8. توزيع الأسئلة بطريقة تشمل جميع التلاميذ.
9. التسامح مع الإجابات الناقصة والعمل على إكمالها من قبل تلاميذ آخرين.

وتعد طريقة تصميم الأسئلة وتصنيفها عملية تحتاج إلى مهارة عالية لجعل الأسئلة تتناسب مع القدرات الفكرية والمعرفية والفعلية لدى التلاميذ الذين تستخدم معهم طريقة المناقشة. ولقد طرح اللكزة والمختار 1985 المشار إليهما في (يوسف ويوسف، 2005: 76) تصنيفاً للأسئلة المستخدمة والأكثر شيوعاً لتحسين أسلوب المناقشة، والموضح بالشكل التالي: (المرجع السابق: 76).



الشكل رقم (16) الأسئلة الأكثر شيوعاً في تحسين أسلوب المناقشة

إستراتيجية طرح الأسئلة

من المفيد أن يقوم المعلم بوضع خطة لتوجيه الأسئلة لتلاميذه واستخدام أساليب لطرح الأسئلة تساعد على تحقيق الأهداف المرسومة. وبعد طرح الأسئلة عليه

أن يقوم بإجراءات تحسينية للإجابات في ثلاث حالات هي: حالة الإجابة الخاطئة، وحالة الإجابة الصحيحة الجزئية، وحالة الإجابة الصحيحة، والجدول التالي يوضح كلاً من هذه الحالات الثلاث. (قطامي وقطامي، 2001: 303).

الإجابة الخاطئة	الإجابة الصحيحة الجزئية	الإجابة الصحيحة
وجه للتلاميذ أسئلة إضافية بالنسبة لك	أخبر التلميذ بالجزء الصحيح وعزز ذلك.	عزز إجابة التلميذ
استخدم بعض التلميحات اللفظية التي تساعد التلميذ على وضع الإجابة الصحيحة.	وضح الجزء الخاطئ وشجعه على تصحيحه	استخدم تلميحات لفظية تشجع التلميذ على أن يوسع إجابته.
عزز إجابة التلميذ السابقة، وتوجه بالسؤال بعد ذلك إلى آخرين لإعطاء إجابات أخرى.	يمكن أن تستخدم بعض التوجيهات اللفظية مثل: ما الذي يمكن أن تضيفه إلى ذلك؟ ما الأسباب الأخرى الممكنة؟	إطرح أسئلة لرفع مستوى الإجابة إلى مستوى أعلى من مستويات التفكير.

ومن الضروري أن تكون كلمات السؤال مرتبة منطقياً، وأن يصاغ السؤال بشكل كاف للإجابة عنه، وأن تكون مفرداته غير غامضة وبعيداً عن الحشو، وأن لا يقود إلى التشويش الذهني، بل يقود إلى التفكير الذهني المتعدد والمتدرج من البسيط إلى العمليات العليا، وأن يمر بعمليات تخطيط مناسبة. (المرجع السابق: 305).

إن الأسئلة هي عبارة عن طلبات لمعلومات تمكن السائل من انتزاع إجابات أو البناء عليها لتطوير رؤية جديدة، وتستخدم الأسئلة لأغراض كثيرة أولها تعزيز التعلم عن طريق اجتذاب معرفة وخبرة التلاميذ، وإثارة التفكير والآراء، وضمان التحليل وإجراء المقارنات والأمثلة والتلخيصات، وتعميق التعلم من خلال التعزيز وإعادة التنظيم. وثانيها تحفيز التلاميذ عن طريق إثارة الاهتمام والتوجيه والتعليم، وإقامة العلاقات وترسيخ الألفة. وثالثها توفير التغذية الراجعة عن طريق التحقق من سرعة ومستوى التعلم، وتقييم تقدم التلاميذ وتشخيص الصعوبات، ورابعها مراقبة التلاميذ بواسطة إعادتهم إلى الموضوع وإيقاظ الخاملين منهم وإنهاء المناقشات الخاصة. (ماتيرو وآخرون، 2002: 79).

هذا إضافة إلى أن الأسئلة الصفية التي يطرحها المعلم على تلاميذه تساعد في الكشف عن استعداد التلاميذ للتعلم وتضمن اشتراك جميع التلاميذ في النشاطات الصفية، وتحقق استقلالية التلميذ في التعلم والتفكير، كما أنها تساعد على تنمية الاتجاهات المرغوب فيها وتكوين الميول. (قطامي وقطامي، 2001: 304).

إن المعلم المبدع هو الذي يقوم بالتعليق على الأجوبة ويستخدم الرد عن طريق إعادة الصياغة وإحالة السؤال مرة أخرى إلى المجموعة وبناء أسئلة إضافية عليه، كما انه يعمد إلى تشجيع التلاميذ بطرق عديدة كالمديح وإعارة كتب معينة من أجل توفير طرق للبحث والإطلاع.

الطريقة الاستنباطية (الاستقراء والاستنتاج)

يتطلب استخدام هذه الطريقة من المعلم أن يعرض أمام التلاميذ جميع الحقائق حتى يتمكن أن يستقرئ فيها العلاقة أو القانون. والطريقة الاستنباطية هي طريقة فكرية منطقية ذلك لأنها تقوم على التوصل للمعلومات واستنتاجها من الوقائع والأدلة والاستنباط على نوعين هما:

أ. الاستقراء: ويقصد به تتبع الأمثلة وتفحصها للتعرف على أوجه الشبه والاختلاف ومن ثم التوصل لتحديد القاعدة الكلية أو القانون أو التعريف. فمعلم الرياضيات مثلاً يقوم بعرض عدة أشكال للمثلث لمقارنتها مع بعضها وتعيين كل شكل وذلك للوصول إلى تعريف للمثلث حاد الزاوية.

ب. الاستنتاج: وهو يتكون من ثلاثة عناصر هي: المقدمة الكبرى وتتضمن قاعدة كلية، والمقدمة الصغرى وتتضمن حالة فردية من حالات القاعدة الكلية، ثم النتيجة ويقصد بها التوصل لانطباق القاعدة الكلية على الحالة الفردية.(أبو صالح، 1991: 96) والطريقة الاستنباطية تعني الانتقال من الجزئيات إلى القضايا الكلية فعلى سبيل المثال لو تعرض على التلميذ مجموعة من المعادن المختلفة ويطلب منه تعريضها للحرارة الشديدة، سيجد أن كلا منها سيتمدد بالحرارة، وعليه فهو سيستخلص من هذه التجربة قانوناً عاماً سيبقى راسخاً في ذهنه وهو

أن المعادن كلها تتمدد بالحرارة. لذلك نجد في هذه الطريقة اهتماماً في إجراء التجارب وعرض الأمثلة ثم التوصل إلى قانون عام.

ويعد التعلم بالاستقراء أحد أنجح الطرق التدريسية لأنه يتيح الفرصة للمتعلم بتنفيذ مجموعة من الأنشطة العملية التجريبية، وتنمية مهاراته العلمية والعملية وإيجاد العلاقة بين الملاحظة والتجربة التي تنمي بداخله الاستعداد الذاتي للتعلم، وتنمية قدراته العقلية من خلال شعوره بالمشكلة وتحديدها والمساهمة في وضع الفروض التي تساهم في حلها.(شبر وآخرون، 2006: 104) كما أن هذه الطريقة تساعد على تنمية الإبداع والابتكار وتزيد من دافعية المتعلم نحو التعلم حيث توفر له التشويق والإثارة وتساعده على اكتشاف الحقائق بنفسه.

الطريقة القياسية

تقوم هذه الطريقة على إعطاء التلميذ حقيقة عامة أو قاعدة يقيس عليها بأمثلة تؤيدها وتحقق صحتها، وهي طريقة قديمة وشائعة استخدمت في كتب النحو العربي والأوروبي القديمة وباستخدام هذه الطريقة يبدأ المعلم بطرح تعريف للشيء المراد تدريس موضوعه ثم يقيس المتعلم الكثير من الأمثلة التي ينطبق عليها ذلك التعريف وتمتاز هذه الطريقة بسهولتها إذ أنها لا تحتاج إلى بذل مجهود عقلي كبير وتصلح للاستعمال في المحاضرات إلا أنها لا تصلح لأن تستخدم في المرحلة الابتدائية لقصور تفكير الأطفال في الناحية القياسية. والقياس ينتقل فيه العقل من العام إلى الخاص بينما نجد في الطريقة الاستقرائية أن الانتقال يتم من الخاص إلى العام، والفرق بين الطريقة القياسية والطريقة الاستقرائية هي أن الاستقراء طريقة اكتشاف المعلومات بينما نجد أن الطريقة القياسية هي طريقة حفظ المعلومات وترتيبها. وكمثال على الطريقة القياسية نذكر ما يلي:

المقدمتان: النيل هو أطول الأنهار في أفريقيا.

النيل هو أطول نهر يجري في مصر والسودان.

النيل يجري في مصر والسودان.

نلاحظ هنا أن هناك ثلاثة حدود وهي النيل (ويسمى بالحد الأصغر) وأطول نهر في أفريقيا (ويسمى بالحد الأوسط) ويجري في مصر والسودان (ويسمى بالحد الأكبر) فالحد الأصغر هو موضوع النتيجة، والحد الأكبر هو محمول النتيجة، والحد الأوسط هو الذي يظهر في كل من المقدمتين ولا يظهر في النتيجة. والمقدمة التي يظهر فيها الحد الأصغر تسمى بالمقدمة الصغرى. وهكذا نجد أن الأسس العامة والقوانين تقدم للتلاميذ جاهزة لتطبق على الأمثلة والحقائق الجزئية التي تصدق عليها هذه الأسس والقوانين العامة. (آل ياسين،1975: 119)

الطريقة الجمعية

تجمع هذه الطريقة بين الطريقتين الاستقرائية والقياسية وهذا ما هو متبع في كثير من المدارس حيث يقوم المعلم بمشاركة التلاميذ بطرح أمثلة عديدة مناسبة لعقول التلاميذ وتجاربهم، ثم يوضح ما فيها من ميزات، ويتدرج حتى يصل التلاميذ بأنفسهم وبمساعدة المعلم إلى قاعدة كلية، ثم يعود بهذه القاعدة ويطبقها بالطريقة القياسية على أمثلة أخرى.

ثانياً: طرق التدريس الحديثة

لقد تطورت طرائق التدريس نتيجة للتطورات الحاصلة في جميع مرافق الحياة، فتعدت الطرق التقليدية لتشمل مجموعة من الطرق المختلفة والمتطورة والتي سنوردها فيما يلي:

1. طريقة حل المشكلات

هي إحدى الطرق التي يكون فيها التلميذ محور العملية التعليمية، ويكون دور المعلم فيها مقتصراً على المراقبة والتوجيه الموجه نحو الهدف التربوي المنشود. وقد ركز جون ديوي على أهمية الوضع الحقيقي والواقعي في إيقاظ ذهنية التلميذ وأوصى بأن يعرض التلميذ إلى مشكلات واقعية وحقيقية لأنها تقدم له المساعدة في اكتشاف المعلومات المطلوبة لحل هذه المشكلة. والمشكلة هي موقف جديد ومميز يواجه الفرد ولا يكون عنده حل جاهز. والمشكلة هي تدخل أو تعطيل يحول بين الاستجابة وتحقيق الهدف. (جابر،2000: 97) أن طريقة حل المشكلات تتركز على أسلوب الحل

وإجراءاته واستراتيجياته وكيفية اكتشافه بمعرفة التلاميذ وبتوجيه معلمهم لهم. ويشترط بالمشكلة المطروحة ألا تكون تافهة أو تكون بالغة التعقيد، كما يجب أن تكون مناسبة لمستوى التلاميذ ومتصلة بموضوع الدرس، وينبغي أن تكون مستوحاة من حياة التلاميذ وبيئاتهم. وتتميز هذه الطريقة بأنها واقعية وتضع التلميذ في موقف إيجابي نشيط، وتجعل حل المشكلة أساس التعليم.

ويحلل جون ديوي عناصر التفكير العلمي في حل المشكلة بالآتي:

1. الشعور بالمشكلة وتحديدها.
2. جمع المعلومات عن المشكلة.
3. وضع الفروض المناسبة لحل المشكلة.
4. التحقق من الفروض بالتجربة.
5. الوصول إلى النتائج أو القوانين.
6. تطبيق النتائج.

ويجب على المعلم إرشاد وحث التلاميذ على حل المشكلات بواسطة القراءة الحرة والاطلاع على مصادر المعرفة المختلفة وأن يساعد التلاميذ على انتقاء المشكلة وتحديدها وتوزيع المسؤوليات عليهم كل حسب قدراته وميوله، كما يجب عليه تهيئة المواقف التعليمية التي تثير التفكير. ومن الضروري أن يصاحب هذه الطريقة تقويم مستمر وذلك لمعرفة مدى تحقق الأهداف ومدى اكتساب التلاميذ للمعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم الايجابية.(شبر وآخرون، 2006: 112) وتعد طريقة حل المشكلات في التدريس مفيدة في تعزيز علاقة المدرسة بالبيئة التي يعيش فيها التلميذ وتساعد على توظيف المنهج اجتماعياً لأن هذه الطريقة تساعد التلاميذ في مواجهة وحل المشكلات التي تواجههم في حياتهم وذلك من خلال ربط العلم بالعمل وتكامل الفكر مع الواقع، كما أن هذه الطريقة تعين المعلم في تحويل جميع المواضيع الدراسية إلى مشكلات مثيرة لانتباه التلاميذ وشدهم للدرس. (يوسف ويوسف، 2005: 102)

وتتميز طريقة حل المشكلات بعدة مزايا وايجابيات أبرزها ما يلي:

أ. اعتبار التلميذ محور العملية التعليمية وتعتمد على التلميذ ودوره الإيجابي في البحث عن حل للمشكلة.
ب. تصلح لأن تستخدم في معظم المواد الدراسية.
ج. تثير هذه الطريقة في التلميذ التفكير العميق والبحث عن حلول يختار من بينها الحل الأمثل.
د. هذه الطريقة تربط التدريس بواقع الحياة وتجعل منه وظيفة اجتماعية.
ه. تربط الفكر بالعمل وتشجع التلاميذ على التعاون والعمل الفريقي.
و. تحقق أهدافاً تربوية قيمة مثل تكوين المرونة في التفكير وتحفز التلاميذ على بذل الجهد في حل المشكلة)
ز. تفيد في تدريب التلاميذ على مواجهة المشكلات في الحياة الواقعية، وتنمي العلاقات الاجتماعية بينهم.
ح. طريقة حل المشكلات تعزز العلاقة وتقوي الثقة بين التلاميذ ومعلمهم وذلك من خلال الإرشادات والتوجيهات التي يقدمها لهم.
ط. تعمل على تنمية القدرات التحليلية والاستنتاجية لدى التلاميذ وتزيد من رغبتهم في البحث والتحليل والقراءة وجمع المعلومات.(يوسف ويوسف، 2005)
ي. طريقة حل المشكلات تساعد في إيقاظ التفكير الإبداعي لدى التلاميذ وتغرس في نفوسهم الثقة بالنفس وتنمي لديهم مهارات الاتصال كالحديث والإنصات والحوار البناء، كما أنها تنمي لديهم مهارات التعامل مع المواقف الحياتية المختلفة.

2. طريقة المشروع

المشروع هو أي عمل ميداني يقوم به الفرد ويتسم بكونه عملياً وتحت إشراف المعلم على أن يكون هادفاً ويخدم المادة العلمية ويتم في البيئة الاجتماعية. (شبر وآخرون،2006: 118)

ويرتبط اسم طريقة المشروع باسم المربي الأمريكي وليام كلباتريك W.Kilpatrik تلميذ المربي الكبير جون ديوي. وتهدف هذه الطريقة إلى تحقيق هدفين أساسين هما: تقديم محتوى مشخص حي للتعليم واتباع المجرى الطبيعي لاكتساب المعرفة بدلاً من التلقين، وتستند هذه الطريقة إلى الأسس النفسية والاجتماعية التي جاءت بها التربية الحديثة وأهم هذه الأسس ما يلي:

1. مبدأ الاهتمام بطبيعة المتعلم واعتباره المحور الرئيسي.
2. مبدأ النشاط الذاتي والتعلم عن طريق العمل.
3. مبدأ الحرية، أي أن تنطبق مع ميول الطفل واهتماماته.
4. اعتبار المدرسة مؤسسة اجتماعية والنظر إليها على أنها صورة للحياة الاجتماعية.

إن نجاح المشروع يزيد من ثقة التلميذ بنفسه ويدفعه إلى تحقيق المزيد من النجاح، كما أنها تنمي روح الإبداع والابتكار لدى التلاميذ مما يساعد على تكوين شخصياتهم.(مطاوع وواصف، 1986: 36) ذلك أن المشروع برأي كلباتريك هو تجربة لها غايات ونشاط يرمي إلى الإنتاج، فهو يجب أن يصدر عن حاجة حقيقية يعبر عنها الأطفال، ويجب أن يكون المشروع صادراً مما يشعر التلميذ والمعلم بالحاجة إليه، ويتطلب المشروع من التلميذ قيامه بانواع مفيدة من النشاط الذي يتفق مع مادة المنهج المقرر والأهداف التي يرمي إليها، وأن يشعر التلميذ بالرغبة في القيام به. ولكي يتمكن المعلم من تحقيق الأهداف المرجوة، عليه أن يكون ملماً بالمنهج وأهدافه، وبالقيم التربوية، وأن يعرف ميول تلاميذه وكيف يوجهها، وكيف يولد لديهم ميولاً أخرى، فالمشروع وحدة تعليمية تعتمد على الترتيب المنطقي للمادة الدراسية، وهو واجب يفرضه التلاميذ على أنفسهم عن قناعة لشعورهم بأهميته والقدرة على تحمل المسؤولية في تنفيذه. وطريقة المشروع إما أن تكون فيها المشروعات فردية، وفيها يعمل التلميذ بمفرده، أو جماعية وفيها يعمل التلاميذ معاً أي يشتركون في عمل مشروع واحد.

أنواع المشروعات

قسم كلباتريك المشار إليه في (جامل، 2002: 103) المشروعات إلى أربعة أقسام هي:

أ. **المشروعات البنائية (الإنشائية)**: وهي مشروعات ذات صبغة علمية، وتهدف إلى العمل والإنتاج وصناعة الأشياء مثل (صناعة الزيوت النباتية، وصناعة الصابون، وتربية الحيوانات الأليفة).

ب. **المشروعات الترفيهية**: وهي مشروعات تطبيقية وترفيهية حيث يتعلم التلاميذ فيها من خلال المتعة التي تقدمها لهم هذه المشروعات التي تكون على شكل رحلات تعليمية وزيارات ميدانية تحدد أهدافها لتخدم مجال الدراسة مثل اصطحاب التلاميذ إلى المتحف لاطلاعهم على صناعات الإنسان القديم وكيفية تطورها على مر العصور.

ج. **المشروعات التي تكون في صورة مشكلات**: تهدف هذه المشروعات إلى دفع التلاميذ على التفكير المبدع والمنتج عن طريق عرض مشكلة عليهم ودفعهم لمحاولة معرفة مسبباتها للقضاء عليها، مثل مشروع تربية الدواجن لأجل القضاء على الذباب والحشرات في المدرسة.

د. **المشروعات التي تهدف إلى إكساب مهارات معينة**: تقوم هذه المشروعات على تدريب التلاميذ لاكتساب بعض المهارات مثل مشروع الإسعافات الأولية.

خطوات طريقة المشروع

يبنى المشروع في تطبيقه على خطوات خمسة هي: (يوسف ويوسف، 2005: 81).

أ. تحديد الهدف: لابد أن يحدد هدف المشروع وفق شروط تربوية تحقق الغرض من طريقة المشروع، كأن يشتمل المشروع على فرص يكتسب فيها التلاميذ مهارات وميول واتجاهات مرغوب فيها.

ب. اختيار المشروع: يكون اختيار المشروع من مسؤولية التلميذ في حالة كونه فردياً، وتقع مسؤولية اختياره على مجموعة من التلاميذ إذا كان مشروعاً جماعياً. ويكون دور المعلم في مرحلة الاختيار مقتصراً على الإرشاد والتوجيه وذلك لكي لا يختار التلاميذ مشروعاً لا يتناسب مع قدراتهم أو مع الأهداف الموضوعة.

ج. التخطيط: يمثل التخطيط الطريقة النظامية لإدارة وتنفيذ المشروع وذلك من خلال دراسة وتحليل الحلول البديلة والمتاحة، ووضع الخطة ومناقشة تفاصيلها وتحديد

أنواع الأنشطة والمواد والمصادر والمهارات والصعوبات التي قد تواجه تطبيق المشروع، ويكون التخطيط من مسؤولية التلاميذ أما المعلم فدوره هو التوجيه والإرشاد.

د. التنفيذ: وهي أكثر مراحل المشروع حيوية ونشاطاً، وأقربها إلى تحريك اهتمامات التلاميذ وإشباع ميولهم وحاجاتهم. ويتوجب على المعلم في هذه المرحلة توجيه انتباهه إلى أن التلاميذ يقومون بعملية التنفيذ وفق ما جاء في الخطة ولا يخرجون عنها، كما أن عليه أن يشجعهم ويمدهم بالمواد والمراجع اللازمة وأن يرد على كل استفساراتهم وتساؤلاتهم.

ه. التقويم: من الواجب أن يراجع التلاميذ عملهم وينظروا إلى إنجازهم نظرة نقدية أي أن يقارنوا بين النتائج التي حققوها وبين الأهداف الأساسية التي وضعوها، ويقتصر دور المعلم هنا على التوجيه وتقديم بعض المعايير الضرورية لممارسة ذلك النقد والتقويم.

طريقة الوحدات

الوحدة هي عبارة عن تنظيم لمفردات المادة العلمية المعنية بشكل أقسام كبيرة ومترابطة وأن كل قسم منها يمثل وحدة ذات كيان ومغزى وهدف قائم بذاته مع وجود صلة لكل وحدة بغيرها من الوحدات. وتعد طريقة الوحدات ثورة على التربية التقليدية الجامدة، فهي أحسن الوسائل في تنظيم المنهج باعتبارها تجعل التلميذ يركز على النتائج ذات الهدف الواضح وتساعده على فهم المفردة بشكل واضح ودقيق. ويعرفها (ريان) والمشار إليه في (يوسف ويوسف،2005: 95) بأنها نقطة ارتكاز تتجمع حولها المعلومات والأفكار المختلفة والتي تمثل مشكلة أو خبرة أو تعميم لظاهرة من ظواهر البيئة أو موقف من مواقف الحياة، وأن اختيار محتوى الوحدات يستند على الكتاب المنهجي والمادة الدراسية مع أخذ اهتمامات التلاميذ وحاجاتهم بعين الاعتبار. والوحدة تضع التلاميذ في موقف تعليمي متكامل يثير اهتمامهم ويتطلب منهم نشاطات متنوعة مما يؤدي إلى حصولهم على تعليم خاص وإلى المرور في

خبرات متعددة ويترتب على ذلك بلوغ مجموعة من الأهداف المرغوب فيها. وهناك طريقتان للتدريس بطريقة الوحدات هي:

وحدات قائمة على المادة الدراسية

المحور الأساسي لهذه الطريقة تكون المادة الدراسية هي من خلال تقسيمها إلى وحدات كبيرة مستقلة ومرتبطة فيما بينها. ولا يوجد هناك أي تقسيم هرمي لهذه الوحدات أو وجوب الانتقال من البسيط إلى المركب. وما يميز هذه الطريقة سهولة إعدادها للمادة الدراسية وإن المعلم يتحكم في وحدات المادة الدراسية وفقاً لمفرداتها. وتصاغ الوحدة القائمة على المادة الدراسية بصورة مشكلة أو قاعدة عامة أو تعميم أو وحدة استعراضية. (شبر وآخرون، 2006: 79).

الوحدة القائمة على الخبرة

تمثل هذه الطريقة مجموعة من الخبرات التعليمية المنظمة التي تركز على مشكلة ما، على سبيل المثال- مشكلة التلاميذ في فهم درس ما- إن دراسة هذا النوع من المشاكل يثير اهتمام التلاميذ ويدفعهم لتحمل المسؤولية التي تتطلبها الوحدة لأنها تشبع حاجاتهم، ويجب أن تهتم الوحدة بالمجموعة كلها من خلال إشراك جميع التلاميذ فيها.

وهناك من أضاف طريقة ثالثة هي:

الوحدة ذات المرجع

وهي نوع جديد من أنواع الوحدات، وتمتاز عن النوعين المذكورين بأن كل وحدة من النوعين المذكورين يوضع لها مرجع خاص يسمى (مرجع الوحدة) يوضح فيه أهداف تدريس الوحدة، وأنواع النشاط المناسب والوسائل التعليمية وأساليب التقويم المستخدمة. وتعتمد هذه الطريقة على إزالة الحواجز التي تفصل بين المواد الدراسية على اختلاف أنواعها. فالتلميذ يدرس موضوعاً معيناً بصورة متكاملة لا تقسم فيه المعرفة ولقد أثبتت هذه الطريقة نجاحها في رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية وكذلك الإعدادية. ومن أمثلة هذه الطريقة، وحدة التغذية ووحدة

الأصحاب ووحدة روضتي. والوحدة الواحدة تشتمل على عدد كبير من المعلومات التي تتعلق بالعديد من المواد الدراسية. (مطاوع وواصف، 1986: 39).

ويراعى عند التخطيط للوحدة ما يلي: (الحريري، 2002: 76).

1. دراسة المفاهيم الواردة في الوحدة التعليمية وتصنيفها إلى مفاهيم أساسية أسبوعية ومفاهيم يومية.
2. تصنيف المفاهيم اليومية إلى ثلاثة مستويات ويُراعى فيها خصائص النمو لكل مستوى.
3. في بعض الأحيان لا يستمر المفهوم الأساسي أسبوعا كاملاً، بل قد يحتوي الأسبوع الواحد على مفهومين.
4. يراعى التدرج في المفاهيم اليومية من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب على نطاق المستوى الواحد أو المستويات الثلاث.
5. تربط أنشطة البرنامج اليومي بمفهوم اليوم وبمفهوم الأسبوع قدر الإمكان.
6. ضرورة ارتباط نشاط الحلقة ونشاط اللقاء الأخير بمفهوم اليوم.
7. مراعاة تناسب مستوى الوسيلة ونوعها لمستوى نمو الأطفال ويراعى أيضاً التدرج من السهولة إلى الصعوبة عند اختيار الوسيلة، وربطها بخصائص النمو.
8. إن علم مخطط الوحدة لا يعني بأية حال من الأحوال العزوف عن التحضير والتخطيط لأنشطة البرنامج اليومي.

كيفية بناء الوحدة الدراسية

تبنى الوحدة التعليمية وفق الخطوات التالية:

1. المقدمة: في هذه الخطوة يحدد المعلم قدرات التلاميذ وما يمتلكون من الخبرات والمعارف بالنسبة للمواد الدراسية والمفاهيم التي تشتمل عليها الوحدة وذلك من خلال اختياره لموضوعات شفوية أو طرح أسئلة معينة خاصة بموضوع الوحدة أو إثارة مناقشة حوله، وذلك للتأكد من فهم التلاميذ للفكرة الأساسية لموضوع الوحدة.

2. **العمل والنشاط:** توزع في هذه المرحلة النشاطات والواجبات الخاصة ببدء العمل في الوحدة ويعمل التلاميذ جميعهم خلال هذه المرحلة على جمع أوجه نشاطات الوحدة باستخدام الكتب والمراجع والوسائل السمعية والبصرية وتتحول حجرة الدراسة خلال هذه المرحلة إلى حجرة بحث وتنقيب، ويختبر المعلم تلاميذه بسلسلة من الاختبارات والاجتماعات والمناقشات الفردية والجماعية من أجل التقويم المستمر للحصول على التغذية الراجعة.
3. **النشاط الختامي للوحدة:** ينظم التلاميذ في هذه المرحلة ليقدموا المعلومات التي جمعوها في طرق مختلفة لمعلمهم وقد تقدم هذه المعلومات بشكل شفوي أو كتابي، فردي أو جماعي.

طريقة التعيينات

تهتم هذه الطريقة بمراعاة الاعتبارات السيكولوجية للمتعلمين وبمقدراتهم وباختلاف مستويات ذكائهم كأفراد، فحجرة الدراسة تحتوي على مجموعة من التلاميذ يختلفون في القدرات والميول والاتجاهات. وهم وفقاً لهذه الطريقة يتم التوفيق بينهم وتكييف العمل المدرسي لحاجات التلاميذ الاجتماعية والفكرية والنفسية والجسدية، فهذه الطريقة تهيئ الخبرات التي تحرر ميول التلاميذ ودوافعهم، فالفرد كما ترى هذه الطريقة يحتاج إلى الحرية لكي تنمو كل قدراته وتتكون شخصيته، وأن الصفة الاجتماعية لا تتحقق في الفرد إلا عن طريق الحياة التعاونية مع الجماعة، وأن قدرة الفرد على تصريف شؤون حياته تتكون عن طريق تعلمه كيفية تنظيم وقته. ويرجع الفضل في خلق هذه الطريقة إلى الآنسة هيلين باركهرست Helen Parkhrust والتي سمّت هذه الطريقة بطريقة دالتن نسبة إلى البلدة التي أنشأت فيها الأنسة باركهرست مدرستها وهذه الولاية تابعة إلى ولاية ماساتشوست الأمريكية. والأسس التي تستند إليها هذه الطريقة في التربية هي: الحرية والتعاون وتحمل المسؤولية ولقد حاولت هيلي باركهرست في هذه الطريقة أن تحمل التلميذ مسؤولية تقدمه في التعلم فقامت بتقسيم مواد التدريس الأساسية إلى عدة تعيينات يشتمل كل تعيين إضافة إلى محتوى المادة الدراسية وأهدافها توجيهات للتلميذ تعينه على تناول محتوى التعيين وشرحاً للمصطلحات الواردة فيه وأسئلة للتقويم، كما يشتمل على صور ورسومات وجداول

وخرائط يستخدمها التلميذ للاستفادة منها. ولقد كانت المدرسة تتعاقد مع التلاميذ كل حسب قدراته وظروفه على التعيينات التي يقررون دراستها في مدة محددة، وبناء على ذلك سمى البعض هذه الطريقة بطريقة (العقود) وبعد انتهاء المدة المحددة يقدم التلميذ امتحانات في التعيينات يسمح له بعد اجتيازها بنجاح في التعامل مع غيرها. والتلميذ في هذه الطريقة لا يخضع للنظام المدرسي التقليدي، فهو يقوم بالدراسة معتمداً على نفسه ولا يرجع للمعلم إلا حينما يواجه صعوبة فيراجعه لأجل التوجيه والإرشاد، والمعلم في هذه الطريقة لا يتنقل بين الصفوف لمتابعة المتعلم ولا يفرض سلطته على المتعلمين الذين يسعون بأنفسهم في طلب المعلم عند الحاجة ومراجعته في المكان الخاص به (عريفج، 2008: 241) ووفقاً لهذه الطريقة فإن المقرر الدراسي يقسم إلى أقسام بعدد شهور السنة الدراسية كواجبات أو تعيينات شهرية لجميع المواد الدراسية، وتحدد فيها الأنشطة المطلوبة ويتولى التلميذ دراستها وعمل الأنشطة المصاحبة وتوزع التعيينات على التلاميذ عادة في بداية الشهر الأول من العام الدراسي. ولقد ألغت هذه الطريقة نظام الصفوف بشكلها التقليدي وأحلت مكانها ما يدعى بالمعامل وزود كل معمل بالأجهزة والمراجع والوسائل التعليمية المختلفة، كما انها استغنت عن الجدول الدراسي بصورته التقليدية، فالتلميذ يبدأ بدراسة التعيين الذي تعهد بدراسته مستغرقاً من الوقت ما يراه مناسباً وفقاً لقدراته وسرعته. وتفرق هذه الطريقة بين المواد الأساسية كالتاريخ والجغرافيا والعلوم واللغة وبين المواد الإضافية كالموسيقى والفنون والتربية البدنية، فنظرية التعيينات تطبق فقط على دراسة المواد الأساسية، أما المواد الإضافية فتدرس بطريقة جماعية لا تتبع فيها التعيينات. (شبر وآخرون، 2006: 173) والتلاميذ وفق هذه الطريقة يتركون أحراراً في انجاز أعمالهم دون أن يزعجهم صوت جرس المدرسة أو تحديد زمن الدرس، فهي تحدد للتلاميذ القدر المعين من المواد الدراسية التي يمكن دراستها في مدة معينة ثم تتركهم أحراراً، وفي نهاية المدة المقررة يكون كل تلميذ على أهبة الاستعداد لإثبات جدارته وقدرته فيما درسه، والتلميذ حر في متابعة دراسة أي مادة من المواد، فقد يركز اهتمامه على مقرر أو اثنين كما يراه مناسباً وهنا يتوجب على المعلم عدم التدريس وإنما التوجيه والإرشاد فقط وشرح تفاصيل بعض التعيينات، وتزويد التلاميذ بطرق

استخدام الأجهزة الدراسية وقد يقوم إذا دعت الحاجة بشرح بعض النقاط الدراسية وعلاقتها بالمبدأ العام في مادة الدراسة. ولقد لوحظ من خلال استخدام هذه الطريقة من قبل التلاميذ بأن بعض التلاميذ كانوا يفضلون البدء بأصعب المواد الدراسية وأكثرها كراهية إلى نفوسهم. والتلميذ وفقاً لهذه الطريقة يصرف الخمس عشرة دقيقة الأولى من اليوم الدراسي في حجرة الدراسة العامة والخاصة بالمجموعة التي ينتمي إليها، وفي أثناء هذه الدقائق يقوم كل تلميذ برسم خطته لذلك اليوم تحت إشراف معلمه، وعليه أن يرجع يومياً إلى لوحة الإعلانات الموجودة في المدرسة لمعرفة أوقات الاجتماعات التي يجب عليه حضورها. وبعد ذلك يتمكن التلميذ من متابعة فترة العمل الحر في الصباح والعمل وفق خطته التي رسمها لنفسه. وبعد انتهاء الفترة الصباحية يخصص التلاميذ بإشراف معلمهم لأي عمل يختارونه كوضع خطة لمشروع جماعي أو سماع درس في موضوع خاص. وفي فترة ما بعد الظهر يمارس التلاميذ أوجه النشاط المختلفة في الموسيقى أو الرياضة البدنية أو الأعمال اليدوية.

طريقة منتسوري

ولدت المربية الإيطالية ماريا منتسوري Maria Montessori عام 1870 في مدينة شيرفال Shiravalle قرب روما، وهي أول ايطالية حصلت على شهادة الطب وقد اتيح لها الاطلاع على دراسة بعض الأطباء حول الأطفال غير الأسوياء. وفي عام 1897 حاولت تطبيق هذه المبادئ إذ كلفت بإدارة قسم الأطفال ضعاف العقول في مستوصف روما النفسي، بعدها عينت مديرة مدرسة حكومية تعنى بإعداد معلمي ضعاف العقول تتبع لها مؤسسة مدرسية للأطفال غير الأسوياء ولقد حققت ماريا منتسوري نجاحاً باهراً في هذا المجال مما جعلها تطبق نفس طريقتها على الأطفال العاديين. ولقد شجع نجاح منتسوري على افتتاح ما سمي ببيوت الأطفال وهي أشبه برياض الأطفال، لكنها رياض حقيقية من حيث مواصفاتها، ونوع المربيات اللاتي يشرفن على تدريب الأطفال وتعليمهم فيها، والنظام الذي يفرض في إعداد المربيات والشروط التي يعملن في إطارها. فهي تريد للطفل أن يعيش في الروضة كفرد له حريته المرتبطة بالنظام المشتق من أهداف الروضة، فالطفل هو الذي يقوم بتصحيح أخطائه بنفسه، ولا يتعدى دور المربية توفير المعدات والأدوات التي يحتاجها الطفل

للعمل واللعب، وهي أدوات حقيقية من البيئة وليست مصطنعة (عريفج،2008: 235) واهتمت منتسوري بثلاثة أمور هي: صحة الأطفال، والتربية الخلقية، والنشاط الجسماني. وكانت بيوت الأطفال تقبل الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين الثالثة والسابعة. والفكرة التي أوحت إلى منتسوري بطريقتها هي أن الطفل عبارة عن جسم ينمو ونفس تتكون، وهاتان الخاصيتان ترجعان إلى شيء واحد هو الحياة نفسها. وبما أن طريقة منتسوري تهدف أساساً إلى تربية ذوي النقص العقلي، فإن القانون الأول لهذه الطريقة يقول: أن مخاطبة عقلية مثل هذا الطفل يجب أن تكون في مستوى أقل مما لو طبق هذا على طفل سوي، ولذلك فإنه يجب استخدام حواس الطفل أكثر من عقله، ولذلك فإن تدريب الحواس عند منتسوري يحتل المقام الأول، وترى منتسوري أن حاسة اللمس هي أهم الحواس وهي من الحواس التي تلاقي تطوراً كبيراً في السنوات الأولى من حياة الطفل. وأن حاسة اللمس تسيطر على بقية الحواس مما جعل منتسوري توجه جل اهتمامها بهذه الحاسة لدرجة أن بعض مؤرخي التربية أطلقوا على طريقتها تسمية (التعليم باللمس) وتصر منتسوري على مراعاة التطور العقلي للطفل ومراعاة ميوله، كما أنها تؤكد على عدم إرغام الطفل ليقوم بعمل ما، بل انتظار الدلائل التي تثبت أن الحاجة إلى هذا العمل قد أصبحت ماسة. كما أنها لا تقر العمل حسب جدول دراسي موافق عليه من السلطات، بل ترك الطفل في الفترات التي يجد فيها نفسه ميالاً لإشباع ميوله وأن ينتقي هو العمل الذي يريده. ومنتسوري لا تقر مبدأ معاقبة الطفل أو منحه جوائز مادية لتفوقه لأن ذلك برأيها يقود إلى تدهور النفس البشرية. (عبد العزيز، 1981: 193) وتنطلق طريقة منتسوري في التعليم من المنطلقات الآتية: (عريفج، 2008: 236)

1. توجد لدى جميع الأطفال غريزة حب الاستطلاع، ولذلك فإنهم يقبلون على اللعب بالأشياء المتاحة في البيئة وهذا يعلمهم أكثر.
2. توفير بيئة غنية بمثيراتها مما يولد لدى الأطفال تنوعاً في استجاباتهم وينشطون في معالجتهم للأمور، ونجاح الطفل في قيامه بعمل ما يساعد على تعزيز ما يشكل لديه دافعاً جديداً للاستطلاع والعمل.
3. يساعد اندماج الأطفال مع بعضهم أثناء النشاط على التعلم والتقدم فيه.

4. يختلف الأطفال عن بعضهم في القدرات والميول والاستعدادات، فيبدو كل واحد منهم وكأن له عالمه الخاص، فإذا تركت لهم الحرية فإنهم سيعملون على اكتشاف العلاقات بينهم وبين غيرهم من الأشخاص والأشياء بأنفسهم.
5. إن دوافع الطفل للعمل إنما تنطلق من حبه للقيام بنشاط معين وقد يجد متعة في تكرار ذلك العمل دون التطلع إلى بلوغ نهايته كما يفرض الكبار.
6. يختلف الأطفال في مدرسة منتسوري في ممارسة نشاطاتهم في آن واحد، فمنهم من يلعب بالرمل وآخر يستمتع في بناء بيت المكعبات وهناك من يراقب ألوان المكعبات المتناثرة أمامه، فهم اختلاف الأنشطة، فإنهم يتعلمون من الأعمال التي يقومون بها في وقت واحد.
7. يتعلم الطفل عادة وفقاً لمستوى نموه الفردي واستعداداته، ولذلك فإنها توجد اختلافات في سرعة التعلم وحجم الخبرات المكتسبة لدى الأطفال بغض النظر عن أعمارهم الزمنية.
8. إن اليوم المدرسي حسب طريقة منتسوري هو يوم مفتوح وليس هناك وقت مخصص لكل نشاط، بل يترك الأمر لما يشد الطفل من نشاطات، وفي النهاية فهي نشاطات متكاملة حركية ولغوية وحسية، تقود إلى النمو العقلي المعرفي والاجتماعي لدى الطفل.
9. تراقب المربية نشاط الطفل وتحتفظ بسجل تراكمي حول تقدمة ولا تجبره على عمل نشاط معين، بل يترك له ليختار النشاط الذي يرغب فيه. ويكتفي بإثراء بيئته على اعتبار أن ذلك سيحفزه على اختيار النشاطات المتوقع منه القيام بها، كما أن وجوده مع الآخرين يحفزه على القيام بالنشاطات التي يتهيأ لممارستها.
10. إن النشاطات التي يقوم بها الطفل تمثل امتداداً لبعضها، فمهارات العمل هي امتداد للعب، والقراءة هي امتداد للمحادثة الشفوية، والكتابة هي امتداد للقراءة وهكذا.

وترى منتسوري أنه من العبث كبت حرية الطفل وتقييد حركته باسم النظام، فهي ترفض فكرة الجلسة التقليدية في حجرات الدراسة وتزويدها بكراسي مثبتة، بل

تستعيض عن تلك الكراسي بأخرى متحركة ومجهزة بطريقة تضمن عدم إحداث ضوضاء كبيرة عند تحريكها، وهذه الطريقة تمنح الأطفال جزءاً من الحرية وتكسبهم مهارة في وضع الأشياء في أماكنها. وأعدت منتسوري أجهزة خاصة لتدريب الحواس وهذه الأجهزة أشبه بالأجهزة المستعملة حالياً في معامل علم النفس. فلإدراك الحجم تستخدم اسطوانات خشبية مختلفة الأطوال والأقطار، ولإدراك الأشكال تستخدم أشكال هندسية مختلفة مصنوعة من الخشب أو مرسومة على ورق. ولإدراك اللمس تستعمل مسطحات على درجات متفاوتة من النعومة والخشونة وهكذا. وتقسم منتسوري الدرس إلى ثلاث خطوات هي: (عبد العزيز،1981: 194)

أ. ربط المدرك الحسي باسم الشيء فإذا عرض على الطفل لونان مختلفان يقرن هذين اللونين بشيء محسوس يمثل كل لون.

ب. معرفة الشيء إذا ما ذكر له اسمه فإذا سألت المعلمة الطفل لأن يعطيها قلماً أحمر اللون، يفترض أنه سيعرفه.

ج. استرجاع الاسم الخاص بالشيء، فإذا سئل الطفل عن قلم أحمر اللون بالقول ما هذا؟ فإنه سيجيب هذا أحمر.

وتشجع منتسوري تدريب حاسة اللمس وحواس العضلات إلى جانب حاسة البصر، فالطفل يدرب على أن يمرر سبابته حول محيط قطعة ما عدة مرات ليستطيع تمييز الأشياء عن طريق حاسة اللمس وتساعده هذه الطريقة على معرفة الأشكال المختلفة كالدوائر والمربعات وغيرها من الأشكال. وترى منتسوري أهمية تعليم الكتابة قبل القراءة لأنها ترى أن المقدرة على الكتابة سهلة جداً لدى الأطفال بينما تحتاج القراءة إلى الكثير من التعليمات إضافة إلى التقدم العقلي لأنها أي القراءة عمل عقلي صرف، بينما في الكتابة يترجم الطفل الأصوات إلى علاقات مادية ويؤدي عدة حركات عضلية. وتعليم الحروف لدى منتسوري يشبه تعليم الأشكال فمثلما يتعلم الأطفال تمييز الأشكال الهندسية عن طريق اللمس أولاً، ثم عن طريق النظر، فإنهم يتمكنون من تعلم الحروف التي تصنع من خشب أو من ورق مقوى فيلمس الأطفال هذه الحروف ثم يتعلمون أسماءها تباعاً. وتؤكد منتسوري على أهمية عنصر الفهم في

القراءة ويعطى الطفل لدى تعليم القراءة بطاقة كتب عليها اسم الشيء ويطلب منه ترجمة العلامات المكتوبة إلى أصوات.

طريقة لعب الأدوار

اللعب هو تعبير عن الطاقة الزائدة ويساهم في التنشئة الاجتماعية للطفل، وفي نمو الشخصية والصحة النفسية والنمو الانفعالي للأطفال، وفهم أكثر قدرة على التعبير عن مشاعرهم عن طريق اللعب أكثر من الكلام. (عبد الباقي، 1989: 297) واللعب هو نشاط موجه يقوم به الأطفال لتنمية سلوكياتهم وقدراتهم العقلية الجسمية والوجدانية، ويحقق المتعة والتسلية.

وأسلوب التعليم باللعب هو استغلال أنشطة اللعب في إكساب الأطفال المعرفة وتقريب مبادئ العلم لهم وتوسيع مداركهم العلمية. وعندما يمارس الطفل لعبه فإن تدخل المعلم ليس له جدوى إلا إذا كان يلعب بشكل جامد وبتكرار غير عادي، عندها يمكن للمعلم أن يتدخل بالقدر الذي يسمح فقط بتسهيل أنشطة اللعب. وعندما يواجه الطفل صعوبة كبيرة في التحكم في لعبه فإن ذلك يتطلب من المعلم أو المعلمة أن يقدم توجيهاً أكثر كالتعبيرات التوجيهية أو التدخل المادي، ومن خلال اللعب يتعلم الأطفال التعاون مع الآخرين واحترام حقوقهم، كما أنهم يتعلمون احترام القوانين والقواعد وكيفية الالتزام بها، ويعزز انتماءهم للجماعة ويساعد اللعب في تنمية الذاكرة والتفكير والإدراك والتخيل ويساعد الأطفال في اكتساب الثقة بالنفس والاعتماد عليها ويسهل اكتشاف قدراتهم ومواهبهم.(جامل،2002) واللعب هو إحدى الوسائل المهمة التي تثير الخيال الإبداعي لدى الطفل فمن خلاله يكتشف الطفل الكثير من الخبرات عن العالم الخارجي. ولابد أن تعكس ألعاب الأطفال طبيعة تفكيرهم كما أنها يجب أن تتناسب مع أعمار الأطفال وقدراتهم (عثمان،1989: 29) ولقد ذكر بأن أفلاطون كان أول من اعترف بأن للعب قيمة عملية، فقد نادى في كتابه (القانون) بتوزيع التفاحات على الأطفال لمساعدتهم على تعلم الحساب، وبإعطاء أدوات بناء واقعية مصغرة لأطفال سن الثالثة الذين كان عليهم أن يصبحوا بنائين في المستقبل. وكان أرسطو يرى أن الأطفال يجب أن يشجعوا على اللعب بما يجب عليهم أن يفعلوه بشكل جدي كراشدين. ولقد ازداد اقتناع المربين بالفكرة التي

نادى بها كبار المصلحين التربويين ابتداء من كوفنيوش في القرن السابع عشر إلى جان جاك روسو وبستالويزي وفروبل في أواخر القرن الثامن عشر وبداية التاسع عشر فالمربين تقبلوا بشكل متزايد فكرة أن التربية ينبغي أن تأخذ في اعتبارها ميول الطفل الطبيعية ومرحلة نموه. ولقد بلغ هذا الاتجاه ذروته في تأكيد فروبل على أهمية اللعب في التعليم. وهناك علاقة مؤكدة بين اللعب وجميع جوانب النمو، كما أنه يعتبر فرصة جيدة للعمل والإتقان والإجادة. وعلى المعلم أو المعلمة الذي يستخدم طريقة التدريس باللعب أن يسعى إلى تفعيل اللعب في التعليم وجعله موقفاً تعليمياً ناجحاً وشيقاً للأطفال وتسخيره لأن يساعد الأطفال على فهم الأشياء والتجارب الحقيقية.

ثالثاً: إستراتيجيات التدريس في ضوء الجودة الشاملة

لم تستقر طرق التدريس بنوعيها التقليدي والحديث على حالها ولكن نظراً للتطور السريع والمتلاحق الذي يشهده العالم في كل ميادين الحياة عامة وفي ميدان التربية خاصة، ونظراً للمطالب الجماهيرية الملحة في تطبيق الجودة الشاملة، فإن طرق التدريس تنوعت وتطورت وتشعبت لتواكب هذا التطور ولتوظيف التكنولوجيا الحديثة في تعليم النشء لتصب جميعها في تنمية قدرة المتعلمين على التفكير الذي يستند إلى العقل والمنطق، والإبداع، والنقد، والتحليل، والتفسير، وحل المشكلات، وتقدير العمل المنتج، وعمدت إلى تدريب المتعلمين على التعلم الذاتي والمشاركة الفعلية في عملية التعليم والتعلم، وإلى تنمية قدرات المتعلمين على استخدام مصادر المعرفة بكل أنواعها لا سيما فيما يتعلق منها بالتقنية الحديثة، وذلك لتحقيق الجودة وإكساب المتعلمين مقومات التفكير السليم، وتحقيق التميز في نواتج عملية التعليم والتعلم، ولذلك فإن طرق واستراتيجيات التدريس في ضوء الجودة الشاملة ركزت على تشكيل المواطن المتميز. وفيما يلي بعض الاستراتيجيات المعاصرة في طرق وأساليب التدريس في سياق ثقافة الجودة الشاملة وتطلعات المجتمعات المعاصرة.

أولاً: إستراتيجية ما وراء المعرفة

المعرفة Cognition هي مجموعة من المعاني والمعتقدات والأحكام والمفاهيم والتصورات الفكرية التي تتشكل لدى الإنسان نتيجة لمحاولاته المتكررة لفهم الظواهر والأشياء الموجودة حوله. (هندي وآخرون، 2008: 27) والمعرفة بمفهومها أوسع من العلم لأنها تتضمن معارف علمية ومعارف غير علمية وحيث إن العلم هو المعرفة المنظمة التي تتصف بالصدق والصحة والثبات نجد أن المعرفة عبارة عن مجموعة من المفاهيم والمعتقدات والآراء والتصورات الفكرية التي تتكون لدى الفرد.

والعلم فرع من فروع هذه المعرفة التي تتضمن معارف كالإنسانيات، وهو ينشأ نتيجة للدراسات والتجارب للتوصل إلى تعميمات بصورة قوانين أو نظريات تنبثق عنها أهداف فرعية تتلخص في وصف الظواهر وتفسيرها وضبط المتغيرات للتوصل إلى علاقات محددة بينها، ثم التنبؤ بالظواهر والأحداث بدرجة مقبولة من الدقة.

والمعرفة العلمية المتوفرة لدى الفرد المعاصر هي حصيلة جهود متواصلة تحققت عبر العصور المختلفة وساهمت في بنائها كل الشعوب والحضارات، ومن أبرز خصائص المعرفة العلمية خاصية (التصحيح الذاتي) التي ترتبط بخطوات معينة كالمشاهدة والملاحظة الدقيقة والتجربة واختبار الفرضيات وصياغة النظريات واستخدامها، ثم توسيع نقل النظرية بإعادة الخطوات من جديد وبشكل دوري، وهذا يقتضي أن تصحح المعرفة الناتجة نفسها باستمرار، أي أن المعرفة ليست نهائية وإنما تخضع دائماً للتعديل والتغيير.

والمعرفة العلمية بأشكالها المتنوعة تمكن الفرد من فهم العالم الذي يعيش فيه وذلك من خلال تحديد الصفات والخصائص وقياسها بالوصف الكمي والكيفي وتفسير حدوث الظواهر بتحديد الأسباب والعوامل المؤدية إليها وتحديد علاقة الظواهر ببعضها. والمعرفة عملية إدراك للأشياء على حقيقتها أو عملية حصول العلم بالأشياء أو عملية كسب المعلومات أو عملية التفكير المؤدي إلى إدراك الشيء وفهمه ثم الحكم عليه.(ابو العينين وآخرون، 2003: 204) أما مفهوم ما وراء المعرفة

Metacognition فهو تأملات عن المعرفة أو التفكير فيما نفكر به وكيف نفكر، ويرتبط هذا المفهوم بثلاثة أصناف من السلوك العقلي هي: (عبيد،2009: 217)

1. معرفة الشخص عن عمليات تفكيره ومدى دقته في وصف تفكيره وما يفكر به.
2. تحكم الشخص وضبطه الذاتي ومتابعته لما يقوم به عند انشغاله بعمل ذهني، ومراقبة جودة استخدامه لهذه المتابعة في هدي وإرشاد نشاطه الذهني في هذا العمل.
3. مدى تأثر طريقة تفكير الشخص بمعتقداته وحدسياته ووجدانياته فيما يتعلق بالمجال الذي يشغل ذهنه.

إن تنمية التفكير تتطلب تنمية التحكم في الذات والاتصال بها، لأن الشخص الذي ينشغل بعمل ذهني معين يقوم بعدة أدوار في أثناء قيامه بهذا العمل، فهو يلعب أدوار مولد للأفكار ومخطط وناقد ومراقب لمدى تقدمه، ومدعم لفكرة معينة، وموجه لمسلك معين للوصول إلى تحقيق الهدف المنشغل به، وبذلك فهو يعمل كمجتمع للعقل (Society of Mind) ويذكر (جوردن) المشار إليه في (الهاشمي والدليمي،2008: 51) أن مصطلح ما وراء المعرفة يشير إلى متابعة الذات وتنظيمها، والوعي باستخدام استراتيجيات التعلم، والمعرفة عن المعرفة، وإلى التفكير بصوت عال أو الحديث مع الذات بهدف متابعة حل المشكلة ومراجعتها. وتعد ما وراء المعرفة من أهم السلوك الذكي في معالجة المعلومات وتنمو مع التقدم في العمر والخبرة، وتقوم بمهمة السيطرة على كل نشاطات التفكير الموجهة لحل المشكلة، واستخدام المهارات المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير. وتتمحور مهارات ما وراء المعرفة لدى المتعلم حول الآتي: (عبيد، 2009: 218)

1. مهارة التخطيط: وتشتمل على مهارة ووعي المتعلم بمعلوماته السابقة كقدرته على استدعاء معلومات سابقة ذات صلة بالمشكلة التي يتناولها، وقدرته على استدعاء استراتيجيات من مشكلات سابقة مماثلة أو مرتبطة بالموقف المنشغل به ذهنياً، وعلى وعي المتعلم بمستوى فهمه وإدراكه للمشكلة، ووعي المتعلم بمستوى ذكائه من حيث القوة والضعف.

2. **مهارة الرقابة والضبط:** وتشتمل على مهارة تنظيم المتعلم لمعلوماته السابقة، واستخدام طرق حل مشكلات مألوفة، وتنظيم المتعلم لاستراتيجيات تمكنه من التعلم (وذلك من خلال استرجاع الاستراتيجيات التي سبق له استخدامها في مواقف مماثلة)، وضع المتعلم لخطة ومتابعة تنفيذها، وامتلاكه مرونة عقلية تسمح له بأن يطور ويعدل الخطة إذا لزم الأمر.
3. **مهارة التقويم:** وتتضمن مهارة تقويم المتعلم للخطوات التي جرى اتخاذها، وتقويم إستراتيجيته في العمل.
4. **مهارة المراجعة:** وتشتمل على مهارات تصحيح المسار واتخاذ استراتيجيات أفضل للوصول إلى حل المشكلة، وقدرة المتعلم على التقويم الذاتي من خلال تشخيصه لذاته واكتساب مرونة عقلية تيسر رؤية واقعية للذات والعمل على التعديل والتطوير.

وتساعد إستراتيجية ما وراء المعرفة في الاهتمام بقدرة المتعلم، والانتقال به من مستوى التعلم الكمي والعددي إلى مستوى التعلم النوعي الذي يؤكد أهمية التنشئة الذهنية وتطوير التفكير، كما تمكن التلاميذ من مواجهة الصعوبات أثناء التعلم وإعادة النظر في الأساليب والأنشطة الذهنية التي يستخدمونها، وتساعد في تنمية القدرات الإنسانية لديهم وتحويلهم من تلاميذ إلى خبراء.(الهاشمي والدليمي، 2008: 52) وعلى المعلم أن يستخدم عدداً من الإستراتيجيات لتطوير ما وراء المعرفة لدى التلاميذ، ومنها اعطاء الفرصة للتلميذ للتعلم والتفكير مع زميله، ودفع التلاميذ لاقتراح تنبؤات عن المعلومات التي يقرأونها، وإعطاء الفرصة للتلاميذ لربط الأفكار، ولإثارة بنية المعرفة. ومن أمثلة الإستراتيجيات المستخدمة هي: (عبيد، 2009: 222).

أ. **التدريس التبادلي:** وهو تدريس قائم على التعامل الصدفي بين المعلم وتلاميذه وبين التلاميذ وأنفسهم، يتبادلون فيه الأدوار، إذ قد يقوم تلميذ ما بتدريس مفهوم معين أو حل مشكلة، ويعبر أثناء ذلك بالكيفية التي يفكر بها، ويقوم المعلم والتلاميذ بالتحاور معه، وطلب توضيحات منه.

ب. **تصميم خرائط للمفاهيم:** يكلف المعلم تلاميذه بتحليل الموضوع الذي يدرسونه ويستخلصون المفاهيم الأساسية والفرعية منه ويضعونها في شكل خريطة تتضح فيها العلاقة بين هذه المفاهيم وترابط بعضها مع البعض الآخر.

ج. **تكوين خرائط ذهنية:** تستند هذه الفكرة إلى العمل على تنظيم الافكار داخل العقل بصورة منظومة متشابكة تساعد المتعلم على الربط الذهني والإنطلاقة الفكرية. ويرى اصحاب هذا الفكر أن التفكير البصري أكثر فاعلية من التفكير اللفظي على أساس أن العقل البشري يفكر بالصورة واللون لا بالكلمات والحروف. ومن المفترض أن يكون المتعلم خريطة للمعلومة وارتباطاتها ذهنياً ثم يرسمها على ورقة بصورة منظومة توضح عناصر ومكونات الفكرة بشكل كلمات أو رموز مفتاحية ثم ربط هذه المكونات بأسهم مع توظيف للألوان التي تجعل من الخريطة المرسومة مشوقة تعكس وعي الفرد بما في ذهنه وتدفعه إلى تقويم نشاطه الذهني أثناء التعلم.

د. **نمذجة المعلم:** على المعلم أن يتعلم كيف يفكر وهو يحل مشكلة ويعبر عما يقوم به بصوت عال، ويوجه نفسه، ويتساءل ويقول فعلاً ما يفكر به، وكيف ينظم ويخطط للعمل وكيف يراجع نفسه ويتأمل، ويدير الوقت الذي يخصصه لأداء المهمة التعليمية التي يقوم بها.

ه. **تهيئة بيئة تعلم مناسبة:** لتهيئة بيئة تعلم مناسبة يجب توفير إمكانيات متنوعة ومناخ آمن، وإتاحة حرية العمل والتواصل بين التلاميذ بعضهم البعض وبينهم وبين معلمهم، بما يفسح المجال للتأمل والتفكير بصوت عال. بالإضافة إلى ضرورة توفير المعلم لمصادر المعرفة المتنوعة، وإفساح مجال تبادل الأدوار بين التلاميذ بعضهم البعض، وبين التلميذ والمعلم. وإتاحة الفرصة للحوارات ومناقشات عملية التفكير وأساليب حل المشكلات، ويقوم فيها المعلم أداء التلميذ: استجاباته وأفعاله بصورة واعية وايجابية، ويمنح فيها التلاميذ فرص التعمق في المعرفة عن طريق البحث والسؤال والمناقشة.

ثانياً: إستراتيجيات تعليم التفكير

هناك ثلاثة اتجاهات لتعليم التفكير كما اتفق عليها بعض المربين وهذه الاتجاهات هي: (عطية،2009: 178).

الاتجاه الأول: يدعو هذا الاتجاه إلى تعليم التفكير بموجب برامج مستقلة خاصة بالتفكير، أي أن التفكير لا يتم تعليمه ضمن محتوى المادة الدراسية، وإنما بشكل مستقل وفق مادة مخصصة لتعلم التفكير.

الاتجاه الثاني: يدعو هذا الاتجاه إلى دمج تعليم التفكير بتعليم مادة الدرس، أي أن التفكير يعلم ضمن المواد الدراسية الاعتيادية.

الاتجاه الثالث: ينادي هذا الاتجاه بالجمع بين أسلوب الاتجاه الأول والاتجاه الثاني، أي تعلم التفكير بمادة مستقلة، وتعليم مهارات التفكير من خلال تدريس المحتوى الدراسي لكل مقرر، وبذلك يحصل نوع من التكامل بين الأسلوبين في تنمية مهارات التفكير.

أ. التفكير الإبداعي

الإبداع هو القدرة على تكوين وإنشاء شيء جديد غير مألوف، أو دمج الآراء القديمة والجديدة لتكوين صورة جديدة، أو استعمال الخيال وتكييف الآراء لإشباع الحاجات بطريقة مألوفة.

والإبداع هو عملية تشير إلى مجموعة من السمات والقدرات والعوامل التي تبرز في سلوك الشخص المبدع بدرجة عالية، وهو ايضا عملية انبثاق أو إيجاد علاقة جديدة بين الفرد والظروف والمواقف والأشخاص.

والتفكير الإبداعي هو عملية عقلية تعتمد على مجموعة من القدرات العقلية (الطلاقة، المرونة، الأصالة) وسمات الشخصية المبدعة، كما أنها تعتمد على وجود بيئة ميسرة لهذا النوع من التفكير لتعطي في النهاية المحصلة الإبداعية وهي الإنتاج الإبداعي الذي يتميز بالأصالة والفائدة والقبول الاجتماعي وفي الوقت نفسه يثير دهشة الآخرين وتعجبهم. (عبادة، 1992: 42) والتفكير الإبداعي عملية سيكولوجية وقدرة عقلية وإنتاج مبدع، ووجود أشخاص مبدعين وبيئة تشجع على الإبداع.

والتفكير الإبداعي هو تمكن الشخص من خلق شيء جديد لم يكن موجودا من قبل وذلك باستخدام العقل والخبرة وتبعا للحاجة إلى ذلك الشيء، أو قدرة الشخص على تطوير فكرة أو مشروع أو موضوع بإضافة بعض الأفكار الجديدة وحذف بعض أو كل الأفكار التي بنيت عليها تلك الفكرة أو المشروع أو الموضوع من الأساس، وتختلف درجة الإبداع ونسج الأفكار الجديدة والغريبة من شخص إلى آخر وذلك حسب درجة الذكاء والخبرة والحاجة والمجتمع المحيط والإمكانيات المتاحة ولعل الحاجة هي المحرك الأول للقدرة الإبداعية.

والتفكير الإبداعي هو القدرة على استدعاء أكبر عدد ممكن من الاستجابات المناسبة تجاه مشكلة معينة في فترة زمنية محددة، فهو يتحدد بمجموعة من المراحل التي يمر بها الفرد ليصل إلى ما يصبو إليه وهذه المراحل هي:

- مرحلة الإعداد: وهي مرحلة جمع المعلومات حول المشكلة.
- مرحلة الحضانة: وفي هذه المرحلة يتعمد الشخص التفكير بطريقة لاشعورية مما يجعل لحلول المشكلة مجالا للظهور.
- مرحلة الإلهام: في هذه المرحلة تولد الفكرة الأساسية لحل المشكلة بشكل فجائي مما يدعو إلى الشعور بالمتعة والدهشة معا.
- مرحلة التقويم: بعد بلورة الحلول تفحص للتأكد من صدقها وقد تُجرى عليها بعض التعديلات.

ويعتمد التفكير الابتكاري في حل المشكلات على أمور عدة منها الطلاقة وهي القدرة على تشكيل أكبر عدد ممكن من الاستجابات تجاه المشكلة، والمرونة ويقصد بها تنوع الاستجابات وتباينها من الناحية الكيفية، والأصالة وهي القدرة على وضع الاستجابات قليلة التكرار وتتميز بالقبول الاجتماعي، ثم الحساسية للمشكلات ويقصد بها القدرة على إدراك ما تحتاجه المواقف من تحسينات وتعديلات والإحساس بالمشكلة يدفع المبتكر لأن يقدم حلولا مختلفة لها.

ومن استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي ما يلي: (السويدان، 2004: 96) و(عطية،2009: 186) و(الهاشمي والدليمي، 2008: 57).

1. **العصف الذهني**: وهو وسيلة لجمع اكبر عدد من الأفكار من مجموعة من الأشخاص في فترة زمنية قصيرة وذلك من خلال جلسة يسودها المرح والمتعة وتقبل من خلالها الأفكار غير المألوفة من خلال تجنب النقد والترحيب بالكم والكيف من الأفكار بعيدا عن التحيز والتمسك بالآراء الشخصية، ويشترط أن يكون عدد الأفراد المشاركين في جلسة العصف الذهني بين 6-12 شخصا.(السويدان، 2004: 96)

2. **القبعات الست**: وتقوم هذه الطريقة على تقسيم التفكير إلى ستة أنماط، بحيث يتمكن الشخص المبدع من استخدام كل نمط على حدة دون الخلط الذي يتسبب في تداخل الأفكار وتشابكها، ولقد أعطي لكل نمط من التفكير لون معين بغية التركيز والانتباه على موضوع واحد، وقد صنفت ألوان القبعات لترمز كل منها إلى نمط التفكير كالتالي:

- القبعات البيضاء: وترمز إلى التفكير الحيادي مثل طرح أو جمع المعلومات.
- القبعات الحمراء: وترمز إلى التفكير العاطفي مثل إظهار المشاعر كالسرور والغضب.
- القبعات السوداء: وترمز إلى التفكير السلبي مثل نقد الآراء والتركيز على المعوقات.
- القبعات الصفراء: وترمز إلى التفكير الإيجابي مثل التركيز على احتمالات النجاح.
- القبعات الخضراء: وترمز إلى التفكير الإبداعي مثل التجديد وطرح الأفكار الحديثة.
- القبعات الزرقاء: وترمز إلى التفكير الموجه مثل توجيه الحوار بطريقة منظمة.

ب. الأدوار الأربعة: تحتوي فكرة هذا الأسلوب على تقمص أربع شخصيات هي:

- شخصية المستكشف والتي تدفع بالفرد إلى البحث عن فكرة جديدة.
- شخصية الفنان وهذه تدفع الفرد إلى تشكيل فكرة جديدة.

- شخصية القاضي وتتمثل بالحكم على الفكرة الجديدة.
- شخصية المحارب والتي تدفع الفرد إلى تطبيق الفكرة الجديدة على أرض الواقع.

3. **الاسترخاء الذهني والبدني**: وهي أن يكون الشخص المبدع منتبها لكل جزء من أجزاء جسمه ابتداء من ارتداء الملابس المريحة وعدم وجود أية شكوى من الم او مرض، إضافة إلى الاسترخاء والراحة وتصفية الذهن من كل الأفكار العالقة والواعية لحين الشعور بالارتياح تماما، وذلك حرصا على تهيئة الذهن للتركيز.
4. **الأسئلة الذكية**: ويقصد بها معالجة الفكرة وتحويلها إلى فكرة جديدة عن طريق الإحلال أي السؤال ما الذي يمكن تبديله وما هي العناصر أو الجزئيات التي يجب أن تتغير، كذلك الدمج كدمج بعض الأفكار والأهداف مع بعضها، والتكيف كتحديد الانماط أو العمليات، والتحوير كالإضافة والتكرار والتعديل واستخدام المغاير والمقصود به الاستخدامات المختلفة لتلك الفكرة هذا إضافة إلى تلك الأسئلة المتعلقة بالحذف والاختصار وإعادة الترتيب.

ثالثاً: إستراتيجية كورت Court

تشتمل هذه الإستراتيجية على ستين وحدة تعليمية، تضم كل عشرة منها مجموعة واحدة لتكون بذلك ستة مستويات لمهارات التفكير هي:

1. الاتساع Breadth: وفيها يجري تأكيد أهمية التفكير في موقف ما بطرق متعددة قد يرفضها الفرد عادة.
2. التنظيم Organizing: وفيه يجري الاهتمام ببعض العمليات التفكيرية الأساسية وتنظيمها لغرض الاستخدام.
3. التفاعل Interaction: وفيه يكون التركيز وتأكيد الحصول على شيء مفيد من الجدال أو المفاوضات.
4. الإبداع Creativity: تهدف هذه الوحدة إلى الوصول إلى فكرة فاعلة وليس تقديم شيء غريب أو شاذ.

5. المعلومات والشعور Information and feeling: وفيها يجري الاهتمام وتأكيد المعلومات، وذلك باستخلاص المعلومات ثم تقويمها، أي الوصول إلى قرار حول المعلومة.
6. الفعل Action: وفيه يطبق التلاميذ تفكيرهم في خبراتهم الخاصة.
7. ويعد برنامج الكورت برنامجاً بسيطاً وعملياً، ويمكن للمعلمين استخدامه في تمثيل مجموعة واسعة من الأساليب، فضلاً من أن التلاميذ يستمتعون بالدروس القائمة وفق هذا البرنامج.

رابعاً: إستراتيجية التفكير بصوت عال Thinking Alowd Strategy

إن إستراتيجية التفكير بصوت عال تقنية لتجسيد عمليات تفكير الفرد أثناء انشغاله في قضية تتطلب التفكير بموجبها، فهي إستراتيجية تقوم على التحليل الذاتي من أجل تحديد أنواع التفكير التي يجريها الفرد أو يجريها لحل مشكلة معينة. ويمكن استخدام هذه الإستراتيجية من قبل شخصين يكون أحدهما مفكراً بصوت عال والآخر مستمعاً ومحللا، فالأول ينطق بصوت عال كل الأفكار التي تدور في ذهنه، فيما يصغي اليه الآخر ويفحص دقته ويؤشر الأخطاء التي وقع فيها ثم يرد عليه بصوت عال أيضاً، وهذا ما يطلق عليه حل المشكلات الزوجي. وتستخدم هذه الإستراتيجية عندما يريد المعلم أن يظهر للتلميذ بماذا وكيف يفكر في محتوى التعليم، أو عندما يريد توجيه التلميذ حول تعلم كيفيه التفكير في محتوى المادة، أو تشخيص ما يفكر به التلميذ في محتوى التعلم، أو عندما يريد المعلم جعل المتعلم أكثر دقة ونظامية وتمكناً من المهام التي تتطلب التفكير.

خامساً: إستراتيجية التدريس التبادلي

التدريس التبادلي نشاط يعتمد على التعلم التعاوني، وهو نشاط تعليمي يقوم على الحوار بين المعلم والتلميذ، أو بين تلميذ وآخر. ويقوم هذا التدريس على توزيع التلاميذ إلى مجموعات توزع فيها الأدوار مع وجود مرشد أو موجه لكل مجموعة يقوم بتوجيه أعضاء مجموعة القراءة، ويجري اختيار فقرة واحدة من النص المقروء، وبعد مناقشة الفقرة المقروءة من قبل اعضاء المجموعة وما تضمنته من أفكار، يختار مرشد

آخر ليقود المجموعة في قراءة الفقرة الثانية، ويجري تشجيع التلاميذ على طرح الأسئلة حول مضمون النص المقروء، وأن يتبادلوا الآراء فيما بينهم لتعميق مستوى فهمهم للنص موضوع التدريس التبادلي.

وتسير خطوات التدريس التبادلي وفق مراحل معينة أولها طرح الأسئلة، وثانيها التلخيص أي مراجعة التلميذ للمعلومات الواردة في النص وصياغة أهم النقاط بإسلوبه الخاص، وثالثها التوضيح وهو طلب المعلم من التلميذ توضيح المفردات الجديدة والمفاهيم الصعبة، تليها المرحلة الرابعة وهي مرحلة التنبؤ، وفيها يتوقع من التلميذ أن يخمن ما سيقرأه تحت عنوان معين.

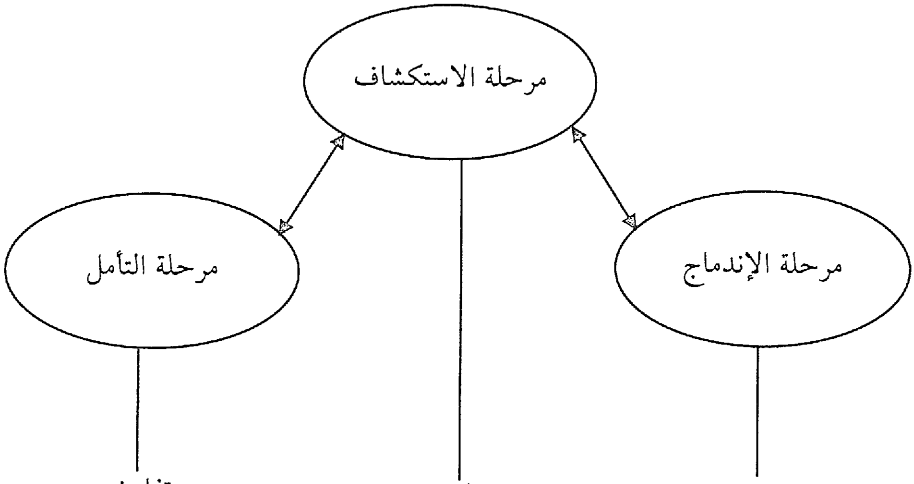
سادساً: إستراتيجية التفاوض

تستند هذه الإستراتيجية إلى فلسفة أن كل المتعلمين يمكنهم التفاوض حول ما يرغبون تعلمه، ويمكن التوصل من خلال التفاوض إلى صيغ مقبولة تشعر التلاميذ بأنهم شركاء في اختيار ما سيتعلمونه ويعطيهم الإحساس بالملكية الذاتية لما يتم تعلمه. وتمر عملية التفاوض بالمراحل التالية: (عبيد، 2009: 203).

1. مرحلة الاندماج Engagement: وفيها يدرك التلاميذ الصورة العامة حول ما سيدرسونه وما هو المطلوب منهم تعلمه والقيام به.
2. مرحلة الاستكشاف Exploration: وفيها يستكشف المتعلمون المسار الذي سيتحركون فيه عبر الموضوعات والمكونات الفرعية.
3. مرحلة التأمل Reflection: في هذه المرحلة يتأكد المتعلم من تحقيق النتائج المستهدفة وأنه تعلم ما هو مطلوب منه، ويدرك جوانب الاستفادة مما تعلمه.

والمنهج التفاوضي يتطلب من المعلم فكراً ثاقباً وتفهماً عميقاً للمادة التي يقوم بتدريسها ودراية بعلم نفس المتعلمين، ووعياً بالتطور في مفهوم التعليم واستهداف تحقيق الجودة الشاملة.

والشكل التالي الذي طرحه (Bolington,1984) المشار إليه في (المرجع السابق، 206) يوضح مراحل الاندماج والاستكشاف والتأمل في عملية التدريس التفاوضي.



تفاوض

- بين المعلم والتلاميذ للاندماج والمزج بين مقاصدهم .
- بين المتعلمين لتأكيد التعلم التعاوني.
- لتحديد ماذا يتم تعلمه ولماذا وكيف ولمن.
- لتنمية إحساس المتعلمين بملكية ما سيقومون بعمله.
- لتعريف المعلمين والمتعلمين بالقيود والمعوقات التي قد تعترضهم لتفهمها وتقبلها والتعرف على كيفية التعامل معها.

تفاوض

- بين المتعلمين والمعلم، لأنهم يعملون معاً على خلق معان جديدة لأنفسهم.

تفاوض

- بين المتعلمين والمعلم، ذلك أن المتعلمين يحاولون أن يوضحوا ويبينوا ما قد تعلموه.

الشكل رقم (17): مراحل عملية التدريس التفاوضي

هذا، ويمكن استخدام هذه الإستراتيجية في البلاد العربية التي يتسم نظامها التعليمي بالمركزية، في المشروعات، والوحدات والأنشطة اللاصفية، وفي الأعمال الفريقية وفي تحديد الواجبات المنزلية ومواعيد الامتحانات والتمارين وتوزيع الأدوار.

سابعاً: إستراتيجية الجودة الشاملة Total Quality Strategy

أن إستراتيجية الجودة الشاملة هي إستراتيجية ظهرت حديثاً في التدريس وتقوم على أسس معايير الجودة العالمية التي تحدد خصائص التفكير الجيد، وذلك لتحسين إدارة عمليات التفكير لدى المتعلمين وتطويرها، والتخلص من الأنماط غير السليمة التي لا تؤدي إلى نتائج جيدة. وترمي هذه الإستراتيجية إلى تغيير مفهوم الفرد عن الذات وعن أنماط التفكير التي يظن أنها مفيدة في مجال معين على الرغم من أنها لا تحقق نتاجاً تعليمياً بالمواصفات التي يريد، فهي إستراتيجية تقويم وتخطيط وتنفيذ وتصحيح وإبداع لا تقبل الجمود والتوقف عند حد معين، وتنظر إلى العقل الإنساني على أنه كنز معرفي ومصدر أساسي لإنتاج المعرفة، ولكن عملية الإنتاج هذه تستوجب ضمان الجودة ومراقبتها وإدارتها بالشكل الذي يقود إلى منتجات فكرية عالية الجودة تلبي حاجات الفرد والمجتمع. (عطية، 2009: 210) وتطبق هذه الإستراتيجية وفق الخطوات التالية:

1. يقوم المعلم بدراسة يرصد فيها الكيفية التي يفكر بها كل تلميذ من تلاميذه.
2. يرصد أنماط التفكير الخاطئة لدى تلاميذه.
3. يحدد معايير الجودة في التفكير وفق المعايير العالمية للجودة، تصف كيفية التفكير ونوعه، وكيفية التعامل مع المعلومات أثناء عملية التفكير.
4. يحدد المعلم أنماط التفكير الجيدة لدى تلاميذه.
5. يجري موازنة بين أنماط التفكير الجيد، وأنماط التفكير السيء والنتائج المترتبة على كل منهما.
6. يجري المعلم مناقشة مع تلاميذه حول أنماط التفكير الجيد وأنماط التفكير السيئ وكيفية معالجة الأخطاء.

7. يقدم المعلم أنشطة تفكير معينة لتلاميذه وخاصة للذين لديهم قصور في أنماط تفكيرهم، ويرشدهم إلى كيفية تنظيم تفكيرهم وإدارته.
8. يكلف التلاميذ ببعض الأنشطة التفكيرية كواجب بيتي بالإضافة إلى أنشطة تفكيرية يمارسونها في المدرسة لقياس مدى اكتسابهم لمهارات التفكير الجيد، ومدى تمكنهم من معالجة المعلومات والبيانات بطريقة صحيحة.

ثامناً: إستراتيجية التعليم بالحاسب الآلي

طريقة الحاسب الآلي من الطرق الحديثة في التدريس، إذ يقوم المعلم باصطحاب التلاميذ إلى معمل الحاسب الآلي ليطلعوا على كيفية الاستفادة من تشغيل الحاسب الآلي وتعلم بعض الدروس عن طريق استخدام هذا الجهاز. ويتطلب التعليم بالحاسب الآلي هندسة لعرض المادة التعليمية من حيث تنظيم عرض محتواها من خلال درس أو وحدة أو مقرر، ومن حيث الصيغة، ومن حيث ما إذا كان الدرس من طرف واحد وهو الوسيط الالكتروني، أو إذا كان الدرس تفاعلياً بحيث يكون هناك نوع من التفاعل بين المتعلم والمادة التعليمية المبرمجة بطريقة تسمح بمتابعة المتعلم والاستجابة لتساؤلاته وتتضمن بيئة التعلم الالكتروني جوانب فنية متعددة مثل عمليات التشغيل والاستدعاء والاستبعاد والإلغاء والتخزين، ووضع خرائط عمل وخرائط رموز، وحيث إن التعليم الالكتروني واجه العديد من أوجه النقد على اعتباره عملية صافية خالية من حيوية التفاعل البشري والتفاعل الاجتماعي، فقد قدمت إستراتيجية ما يدعى بالتعلم الإلكتروني المدمج (Blended) ويطلق عليها التعلم المخلوط أو الهجين (Hybrid) ويعني ذلك أن جزءاً من دراسة مقرر أو برنامج يكون الكترونياً والجزء الآخر يكون من النوع العادي يتقابل فيه مجموعة من التلاميذ مع المعلم وجهاً لوجه مما يكسب التعلم سمة اجتماعية، وتكون عملية التعليم والتعلم تواصلاً تبادلياً (عبيد، 2009: 264).

وهنا تكون المادة التعليمية وسيطاً بين المعلم وتلاميذه تارة، ويكون المعلم وسيطاً بين تلاميذه والمادة التعليمية تارة أخرى.

ولقد أصبح استخدام الحاسب الآلي في عملية التعليم ضرورة لا غنى عنها، بل ولجأت العديد من المدارس والتي يطلق عليها مدارس المستقبل،إلى الاعتماد الكلي على الحاسب الآلي في التدريس وذلك لتفعيل التكنولوجيا في خدمة المعلمين على كافة المستويات، والاهتمام بتكوين مهارات عامة في التفكير والتخطيط والتكيف المعرفي والنفسي للتلاميذ للتعامل مع المتغيرات، والاهتمام بإتقان لغات العصر وتكنولوجيا الحصول على المعلومات ومعالجتها، وإكساب التلاميذ مهارات التعلم الذاتي وخلق الدافعية لديهم للتعلم المستمر.

مراجع الفصل السادس

- إبراهيم، فراس (2005) **طرق التدريس ووسائله وتقنياته**، الاردن: دار أسامة.
- إبراهيم، مجدي عزيز (2009) **الإبداع وجودة التعليم والتعلم**، مصر: عالم الكتب.
- ابن دهيش، خالد عبد الله والشلاش، عبد الرحمن ورضوان سامي (2005) **الإدارة والتخطيط التربوي**، السعودية: مكتبة الرشد.
- أبو العينين، علي خليل ويح، محمد عبد الرزاق وبركات، هاني محمد (2003) **الأصول الفلسفية للتربية** ، الاردن: دار الفكر.
- أبو صالح، محب الدين أحمد (1991) **أساسيات في طرق التدريس العامة**، ط2، السعودية: دار الهدى للنشر والتوزيع.
- الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة القصيم (2008) دليل المعلم، المملكة العربية السعودية، القصيم: الإدارة العامة للتربية والتعلم.
- آل ياسين، محمد حسين (1975) **المبادئ الأساسية في طرق التدريس العامة**، لبنان: دار العلم للملايين.
- بريدي، مارجريت وحلاتر، رون وليفاسيس، روزالين (2006) **الإدارة التعليمية الإستراتيجية، الجودة، الموارد** (بهاء شاهين، مترجم) مصر: مجموعة النيل العربية.
- جامل، عبد الرحمن (2002) **طرق التدريس العامة**، الاردن: دار المناهج.
- الحريري رافدة (2010) **طرق التدريس بين التقليد والتجديد**، الاردن: دار الفكر.
- الحريري، رافدة (2007) **إعداد القيادات الإدارية لمدارس المستقبل في ضوء الجودة الشاملة**، الاردن: دار الفكر.
- الحصيني، عبد الله وقنديل، ياسين (1989) **مهارات التدريس**، السعودية: مرمر للطباعة.
- حمدان، محمد زياد (1984) **الجودة في الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي**، الاردن: دار أسامة.

- خطاب، عايدة سيد (1994) **الإدارة الإستراتيجية**، مصر: مكتبة عين شمس.
- الخوالدة، ناصر أحمد إسماعيل، يحيى (2003) **طرائق تدريس التربية الإسلامية**، الاردن: دار حنين.
- الزيود، نادر وعليان، هشام وهندي، صالح وكوافحة، تيسير(1991) **التعلم والتعليم الصفي**، الاردن: دار الفكر.
- سليم، محمد صابر ومينا، فايز مراد وشحاته، حسن سيد وسلمان، يحيى عطية وعفيفي، يسري عفيفي وفراج، محسن حامد (2006) **بناء المناهج وتخطيطها**، الاردن: دار الفكر.
- السويدان، طارق والعدلوني، محمد أكرم (2004) **مبادئ الإبداع**، السعودية: قرطبة.
- شبر خليل وجامل، عبد الرحمن وأبو زيد، عبد الباقي (2006) **أساسيات التدريس**، الاردن: دار المناهج.
- عامر، طارق عبد الرؤوف وربيع، محمد (2008) **الصف المتمايز**، الاردن: دار اليازوري.
- عبد الباقي، سلوى (1989) **اللعب بين النظرية والتطبيق**، السعودية: مكتبة الصفحات الذهبية.
- عبيد، وليم (2011) **استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة**، الاردن: دار المسيرة.
- عثمان، عبلة حنفي (1989) **فنون أطفالنا**، مصر: مكتبة النهضة المصرية.
- عريفج، سامي سلطي (2008) **مدخل إلى التربية**، الاردن: دار الفكر.
- عطية، محسن علي (2008) **الجودة الشاملة والمنهج**، الاردن: دار المناهج.
- عطية، محسن علي (2009) **الجودة الشاملة والجديد في التدريس**، الاردن: دار صفاء.

- علي، محمد السيد (2000) **علم المناهج، الأسس والتنظيمات**، مصر: دار الفكر العربي.
- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2008) **الجودة في التعليم**، الاردن: دار الشروق.
- فرج، عبد اللطيف حسين (2010) **طرق التدريس في القرن الواحد والعشرون**، الاردن: دار المسيرة.
- قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (2001) **سيكولوجية التدريس**، الاردن: دار الشروق.
- مايترو، باربارا وموالحي، آنا وشايتي، وورث (2002) **الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي** (حسين بعارة وماجد الخطابية، مترجمان) الاردن: دار الشروق.
- محمد، داود ماهر ومحمد، مجيد مهدي (1991) **طرائق التدريس العامة**، العراق: جامعة الموصل.
- مربولي،محمد عبد الخالق (2001) **التخطيط المدرسي الإستراتيجي**، مصر: عالم الكتب.
- مطاوع، إبراهيم عصمت و واصف، واصف عزيز (1986) **التربية العملية وأسس طرق التدريس**، لبنان: دار النهضة العربية.
- هارون، رمزي فتحي (2003) **الإدارة الصفية**، الاردن: دار وائل.
- الهاشمي، عبد الرحمن والدليمي، طه (2001) **استراتيجيات حديثة في فن التدريس**، الاردن: دار الشروق.
- الوكيل، حلمي أحمد ومحمود، حسين بشير (2005) **الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى**، مصر: دار الفكر العربي.
- يوسف، دينة عثمان ويوسف، حزام عثمان (2005) **طرائق التدريس**، الاردن: دار المناهج.
- Dalin, P (1998) School Development Theoties and Strategies, London: Cassell.
- Http// www.Management help plan.htm. Armstrong

- Lyman, Linda (1990) Getting Resalts.Strategic planning, Educational Planning, Vol 8 No-3 PP.31- 35.
- Mcnormara,Carter (1997) Strategic Planning

الفصل السابع

تطبيقات الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس

- المعايير العالمية للجودة الشاملة
- آليات تحقيق الجودة الشاملة في التعليم
- تطبيق نظم الجودة في التعليم
- تطبيق الجودة الشاملة في بعض الدول المتقدمة والدول العربية
- جودة التعليم والإبداع
- مراجع الفصل السابع

الفصل السابع

تطبيقات الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس

المعايير العالمية للجودة الشاملة

في عام 1987 وضعت معايير عالمية لأداء نظم الجودة أطلق عليها – ISO 9000– ويمثل هذا الرمز الحروف الأولى من International Standard Of Organization أي المنظمة الدولية لتوحيد القياس. ولم يقتصر تطبيقها على المنتجات الصناعية فحسب، وإنما امتد ليشمل الخدمات التعليمية وأصبح الالتزام بهذه المعايير أساسا للتنافس. (عطية،2008: 92) وتمثل معايير الأيزو مجموعة من المبادئ التي إذا ما توفرت فإنها تضمن تحقيق الجودة الشاملة داخل المؤسسات التعليمية. وتشير الأدبيات إلى أن هناك اثني عشر معيارا من معايير الأيزو 9000 لها صلة قوية في مجال المؤسسات التعليمية والتربوية وهي: (البيلاوي وآخرون، 2008: 62) و(عطية،2008: 94).

1. المسؤوليات الإدارية: أي مسؤولية الإجارة في قيادة نظام الجودة.
2. نظام الجودة: يقصد به جودة الخطة التي تضعها المؤسسة التعليمية لتوفير الخدمات المتميزة.
3. مراجعة العقود: المقصود بهذا المعيار وجود عقد بين الطالب والمؤسسة التعليمية بالالتزام الأخلاقي أو التعهد بتوفير المتطلبات.
4. مراقبة التصميمات أي تصميمات المنتجات الخدمية التي تقدمها المؤسسة التعليمية إلى المنتفعين.
5. ضبط المشتريات: الحصول على سلع أو خدمات من مورد خارجي واتصاف المشتريات بالجودة.
6. المنتجات الموجهة للمستفيد: مدى ملاءمة المنتج مع متطلبات العميل.

الفصل السابع

تطبيقات الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس

المعايير العالمية للجودة الشاملة

في عام 1987 وضعت معايير عالمية لأداء نظم الجودة أطلق عليها – ISO 9000– ويمثل هذا الرمز الحروف الأولى من International Standard Of Organization أي المنظمة الدولية لتوحيد القياس. ولم يقتصر تطبيقها على المنتجات الصناعية فحسب، وإنما امتد ليشمل الخدمات التعليمية وأصبح الالتزام بهذه المعايير أساسا للتنافس. (عطية،2008: 92) وتمثل معايير الأيزو مجموعة من المبادئ التي إذا ما توفرت فإنها تضمن تحقيق الجودة الشاملة داخل المؤسسات التعليمية. وتشير الأدبيات إلى أن هناك اثني عشر معيارا من معايير الأيزو 9000 لها صلة قوية في مجال المؤسسات التعليمية والتربوية وهي: (البيلاوي وآخرون، 2008: 62) و(عطية،2008: 94).

1. المسؤوليات الإدارية: أي مسؤولية الإجارة في قيادة نظام الجودة.
2. نظام الجودة: يقصد به جودة الخطة التي تضعها المؤسسة التعليمية لتوفير الخدمات المتميزة.
3. مراجعة العقود: المقصود بهذا المعيار وجود عقد بين الطالب والمؤسسة التعليمية بالالتزام الأخلاقي أو التعهد بتوفير المتطلبات.
4. مراقبة التصميمات أي تصميمات المنتجات الخدمية التي تقدمها المؤسسة التعليمية إلى المنتفعين.
5. ضبط المشتريات: الحصول على سلع أو خدمات من مورد خارجي واتصاف المشتريات بالجودة.
6. المنتجات الموجهة للمستفيد: مدى ملاءمة المنتج مع متطلبات العميل.

7. ضبط ومراقبة العمليات: مراقبة العملية التعليمية التي تمثل جميع الأنشطة التي تحول المدخلات إلى مخرجات.
8. ضبط المنتجات غير المطابقة للمواصفات: إذا كان الطالب هو المنتج فإن الطالب الراسب هو المنتج غير المطابق للمواصفات، أما إذا لم يكن المنتج المقصود هو الطالب، فإن المنتجات غير المطابقة قد تكون في قدم طرق التدريس أو مقصود معايير التقويم أو قدم الكتب التدريسية والمواد المساندة.
9. الإجراءات الوقائية والتصحيحية: إن الجودة الشاملة لا تكتفي بتصحيح العيوب، وإنما تبحث عن الأسباب الجذرية لحدوث الخلل وذلك لإزالته.
10. ضبط سجلات الجودة: ويقصد بها جميع المعلومات التي يحتفظ بها لمعرفة أن النظام يسير حسب الخطة الموضوعة والإجراءات المحددة.
11. مراقبة الجودة الداخلية: المتابعة المستمرة والتأكد من اتخاذ الإجراءات المحددة في إنجاز الأعمال.
12. تدريب وإدارة العاملين: توفير التدريب المناسب للعاملين وتوضيح مهامهم وفق متطلبات الجودة الشاملة.

ويعود تطبيق هذه المعايير على المنظمات والمؤسسات بالكثير من النفع مثل: توفير إطار يمكن من خلاله تحديد الحد الأدنى من الأداء المقبول لضمان الموقف التنافسي للمؤسسات، واكتساب ثقة و رضا العملاء، واختزال التكاليف وتحسين الإنتاجية في سوق عالمية متغيرة من خلال الاستثمار الصحيح للموارد ووقت الأعضاء العاملين بالمؤسسة التعليمية، وتطوير نظام فعال للتقويم الذاتي وضمان الجودة الداخلية (محمد،2007: 15).

هذا وما زال نظام تأكيد الجودة محدوداً وحديثاً من حيث التطبيق في مجال التربية والتعليم، إذ أن أول استخدام لمواصفات قياسية مقننة للجودة في التربية والتعليم لم يحدث إلا في عام (1992) عندما أصدرت المؤسسة البريطانية للمعايير إرشاداتها بالتوجه نحو تطبيق معايير المؤسسة في مجال التربية والتعليم. (خالد، 2006: 30) والسبب في ذلك أن نظام الجودة الشاملة كان قد وجه أصلاً إلى خدمة البيئة الإنتاجية

والإدارية في مجال التجارة والصناعة، والمنتج الصناعي أو التجاري يختلف أساساً عن المنتج التعليمي والتربوي. ولذلك فإن متغيرات نظام الجودة في مجال التربية والتعليم تتمثل في الآتي:

1. المتغير الرئيسي في العملية التعليمية.
2. الإطار التطبيقي والقياس للمتغير، ويشمل مخرجات عملية التربية والتعليم، والمستفيد الرئيسي (التلميذ)، والمستفيد الثانوي (أولياء الأمور) والمستفيد العام (الدولة والمجتمع وسوق العمل) والمستفيد الداخلي (القائمون على العملية التعليمية).

وبناء على ذلك فإن التلميذ لا يعد في الأصل هو المنتج العائد، وإنما المنتج العائد هو ما يكتسبه التلميذ من خلال عملية التربية والتعليم من معارف ومهارات تساعده في التنمية الذاتية.

ونظراً للاختلاف الكبير في مفهوم المستفيد والمنتج العائد، والمنتج (المؤسسات) بين مكونات العملية التربوية والعملية التجارية والصناعية، فإن تطبيق المواصفات العالمية للجودة الشاملة يختلف من حيث توظيف كل عنصر من عناصر المواصفات في مكونات العملية التربوية والتعليمية التي أصبحت أجهزتها تحت ضغط ملحوظ لاستخدام الجودة كمعيار للمنتج التعليمي، ويدعم هذا الضغط الخارجي التوجه الداخلي نحو الجودة والذي يعد ميزة المؤسسات التعليمية.

آليات تحقيق الجودة الشاملة في التعليم

للإدارات التربوية دور فعال في تحسين الأداء وتطويره داخل المؤسسات التربوية، ويتمكن القادة من تحقيق معايير الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية من خلال (أحمد، 2007: 216) خلق بيئات تربوية ذات جودة شاملة وتحسين نتائج الاختبار ووسائل التقويم مع الاهتمام الشديد في عمليات تعلم التلاميذ والمعلمين والإداريين، وإعادة النظر في رسالة المؤسسة التربوية، ووضع تصور مثالي للرؤية والعمل المطلوب إنجازه، إضافة إلى التوجيه المحكم لبرامج العملية

التربوية والتعرف على متطلبات المجتمع وحاجات التلاميذ والتعرف على نوعية التعليم الذي يساهم في تحقيق الأهداف المستقبلية. ومن الضروري الحصول على موافقة جميع العاملين واتفاقهم على أفضل الطرق لتحقيق رضا التلاميذ والمجتمع، والتأكيد على ضرورة العمل الجماعي والمشاركة في التطوير المستمر وتشكيل فرق لفحص الجودة وعقد جلسات علمية لتقويم الجودة مع الاستمرار بتدريب العاملين من أجل الجودة، ويرى برنهام Burnham المشار إليه في (المرجع السابق: 225) أن هناك عدة أمور تساعد على تطبيق الجودة الشاملة وهي:

1. **الدافعية:** المؤسسة التربوية بحاجة إلى زيادة دافعية العاملين تجاه العمل، ويتم تحقيق ذلك من خلال الربط بين حاجاتهم داخل المؤسسة التربوية وحاجات الأفراد الخاصة.
2. **الفريق:** تزداد فاعلية العمل عن طريق ربطه بروح الفريق.
3. **التغيير:** من الضروري مواكبة التغيير الحادث داخل المؤسسة أو خارجها.
4. **التدريب:** ويعني تحسين الأداء عن طريق إشباع حاجات العاملين على أن يكون التدريب محدداً لحاجاتهم ومرتبطا بالأهداف المرجوة.
5. **الأدوار والمسؤوليات:** أي تطبيق الجودة الشاملة باعتبارها مسؤولية كل فرد، مما يستوجب تحديد أدوار العاملين.

هذا ويعد الاتجاه نحو اللامركزية أحد مظاهر الإصلاح في إدارة وتنظيم المؤسسات التربوية.

والجودة الشاملة في التعليم هي عملية إستراتيجية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم التي تستمد حركتها من المعلومات والبيانات التي توظف مواهب العاملين في المدرسة وتستثمر قدراتهم الفكرية في مستويات التنظيم المختلفة بطريقة مبتكرة لضمان التحسين المستمر في جودة المدرسة أو المؤسسة التعليمية. (عطية، 2008: 125) كما أنها مجموعة من الخصائص والسمات التي تعبر بدقة وشمولية عن مضمون التربية وحالتها بما في ذلك أبعادها المختلفة (خالد، 2006: 26).

المدخلات (التلاميذ والمعلمون والإداريون والمنهج) والعمليات (كل ما يدور داخل المدرسة) والمخرجات (التلاميذ المتخرجون) والتغذية الراجعة والتفاعلات المستمرة والمتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف التي ينشدها المجتمع. ولكي تتمكن المؤسسة التعليمية من تحقيق الجودة الشاملة لمواكبة ما تقدمه المؤسسات التعليمية في الدول المتقدمة من خدمات تمتاز بالجودة، ولمواكبة الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي المتسارع في كل ميادين الحياة، فإنها تحتاج إلى إعادة النظر في كل عناصرها وذلك من خلال إدراك وفهم محاور إدارة الجودة الشاملة والتي نوردها فيما يلي:

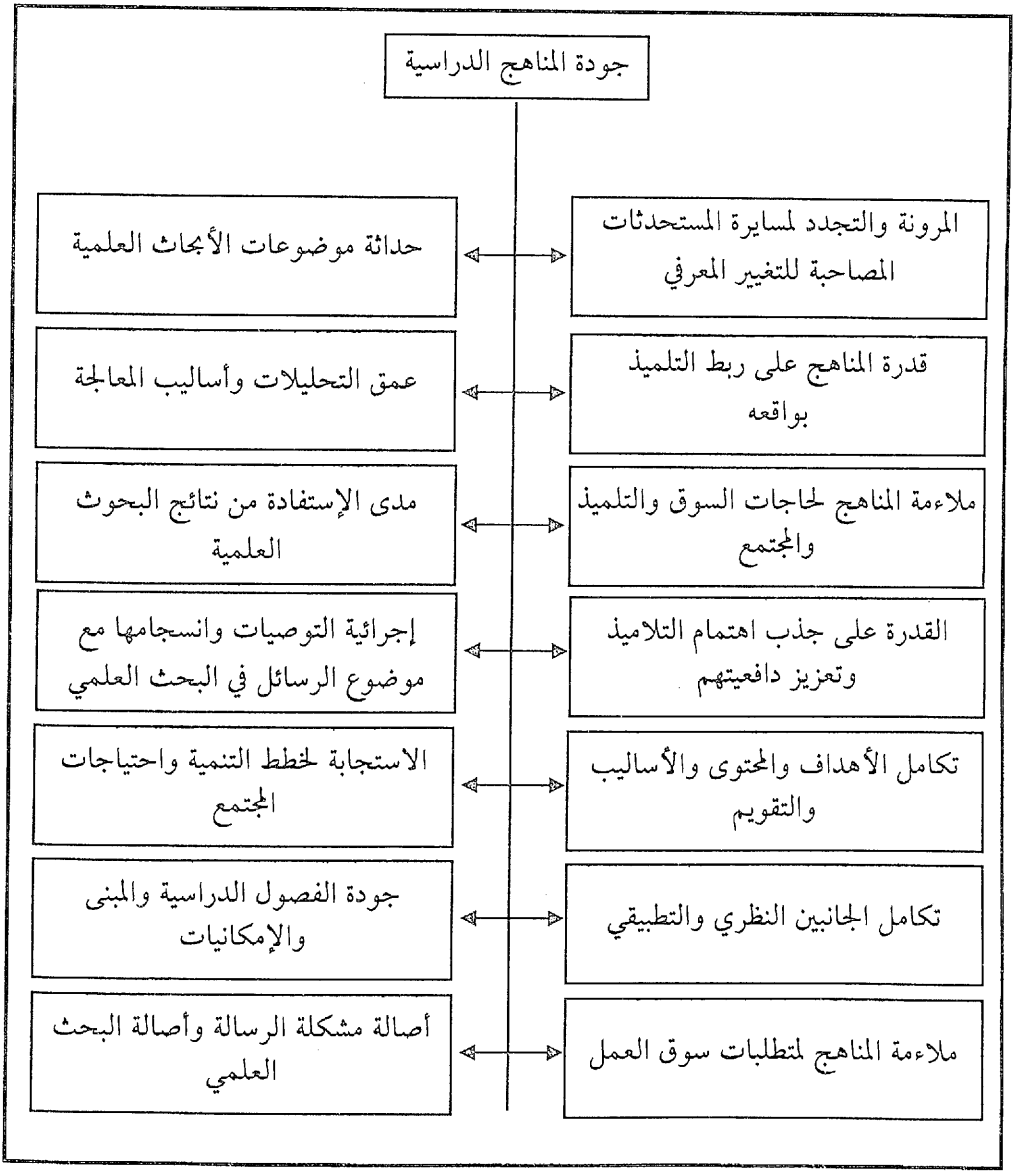
جودة المنهج

تعد العملية التعليمية نظاماً إنتاجياً يعتمد على مجموعة متطلبات أولها المنهج الدراسي الذي يعتبر خطة ضرورية تعتمدها المدرسة للحصول على الخريجين المؤهلين بالصفات الخاصة. إن جودة المنهج وما يشتمل عليه من موضوعات ومفردات وفصول تعبر عن المعارف والمهارات التي يمتلكها المتعلم في مجالات التخصصات الفرعية والمهنية، ومن الضروري شمول المناهج وعمقها ومرونتها واستيعابها لمختلف التحديات العالمية والثورة المعرفية، ومدة تطويعها بما يتناسب مع المتغيرات العامة وإسهامها في تكوين الشخصية المتكاملة للمتعلم.

ولتطبيق مفهوم الجودة الشاملة في عملية التعليم والتعلم، يجب أن توفر الجودة للأهداف وللمادة الدراسية (المحتوى) وللإدارة والمعلمين، والعاملين، والمباني والتجهيزات. ولتحقيق الجودة في الأهداف في ضوء الجودة الشاملة، فإنه ينبغي التعرف على حاجات المجتمع ومتطلبات سوق العمل وذلك بإجراء دقيق لحاجات الأفراد والمجتمع ومؤسساته من الخريجين، وتحديد الأهداف التي تغطي متطلبات المجتمع وتوقعاته ومتطلبات المتعلمين. (عطية، 2008: 220) أما الحكم على جودة المحتوى (المقرر الدراسي) في ضوء الجودة الشاملة، فيكون ذلك من خلال استجابة المادة للمتغيرات المعرفية والتكنولوجية، وأن يكون المحتوى منظماً بشكل منطقي في موضوعاته بحيث يشجع على إقبال التلاميذ عليه ودراسته ويشتمل على أنشطة تعليمية تجعل من التلميذ محور الاهتمام في العملية التعليمية التعلمية مع أخذه بالاعتبار قدرات التلاميذ الفكرية والمهارية، ومن الضروري أن ترتبط الموضوعات

التي يشتمل عليها المحتوى بالواقع المحيط بالتلاميذ، وأن لا يتعارض مع معتقدات التلاميذ وتقاليد المجتمع.

والشكل التالي يوضح جودة المناهج الدراسية بكل أبعادها : (الأغبري، 2005: 182).



الشكل رقم (18) جودة المناهج الدراسية بكل أبعادها

جودة الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية

الإدارة التعليمية هي حلقة الوصل بين عناصر العملية التعليمية أي التلميذ والمعلم والمنهج وطرق التدريس، لذلك فهي وسيلة وليست غاية، عملها التخطيط الجيد والتنظيم والتوجيه والإشراف والمتابعة والتقويم، وتحسين الأداء داخل المدرسة أو المؤسسة التعليمية، وتوفير الكوادر المؤهلة التي تساهم بدور كبير في تطوير العمل داخل المؤسسة التعليمية، وتعد مسؤولية نجاح إدارة الجودة الشاملة هي مسؤولية الإدارة العليا، ولابد أن يركز قادة المدارس على تأسيس السياق الذي يمكن التلاميذ من تقديم إنجاز أفضل من خلال إمكانياتهم وقدراتهم، وذلك عن طريق التحسين المستمر للمعلمين والتلاميذ، وخلق بيئات تربوية ذات جودة شاملة من خلال تحسين نتائج الاختبارات ووسائل التقويم، مع الاهتمام بالتقدم الحقيقي في عمليات تعلم التلاميذ والمعلمين والمديرين وكل أعضاء المؤسسة المدرسية. (أحمد، 2006: 216)

ويتحدد التنظيم الإداري في منظومة إدارة الجودة الشاملة للمدرسة على النحو التالي:

أ. الاهتمام بالموارد البشرية واستقطاب العناصر الفعالة، ويأتي ذلك من خلال عدة سبل، منها الاختيار السليم وفق معايير مشتقة من سياسات الجودة والتدريب المستمر، والتركيز على إرضاء جميع العاملين، وتحفيزهم وزيادة دافعيتهم للعمل.

ب. التركيز على عمل فريق العمل، حيث إن عملية تحسين الجودة المستمرة لابد لها من روح الجماعة والمساندة للعمل الجماعي.

ج. دراسة الإمكانيات المتاحة في البيئة الخارجية واستثمارها في تحسين المدرسة وتطويرها.

د. دراسة الاحتياجات المجتمعية الآنية والمستقبلية والعمل على التخطيط من أجل الوفاء بها والتعرف على نوعية التعليم الذي يمكن أن يساهم في تحقيق الأهداف المستقبلية.

ه. تأسيس اتصال فعالة بين المدارس الأخرى والأقسام ذات العلاقة وذلك لتحسين الجودة.

و. الاهتمام باختيار القيادات القادرة على تحفيز الهمم، وتحليل ونقد الوضع الراهن، وتحديد الأوضاع المتوقعة مستقبلا، وكذلك الالتزام بالتحسين المستمر.

ز. تطوير تكنولوجيا التعليم بصفة مستمرة، بما يحقق مستويات الجودة المطلوبة.

ح. تحديث نظم صنع واتخاذ القرارات ودعمها.

ط. اختيار القيادات المبدعة والمتميزة من أجل المحافظة على معايير أداء عالية باستمرار.

ي. متابعة الأنشطة التي تقود إلى خلق ثقافة إدارة الجودة الشاملة.

ك. الحصول على موافقة واتفاق جميع العاملين على أفضل السبل لتحقيق رضا المستفيدين، وكيفية قياس ذلك الرضا في ضوء التصور الأفضل لما يراد تحقيقه.

ل. الاستمرار في توظيف نظام متابعة الجودة الإحصائي المتعلق بنسب النجاح والامتياز، ومعدلات التحسن في الأداء، وطبيعة المشكلات ودرجة تكرارها، وحجم التباعد بين النظرية والتطبيق عند اتخاذ القرارات، والعوائق التي تحول دون تحقيق الأهداف المنشودة.

م. استخدام مستشارين من خارج المؤسسة التعليمية، وتشكيل فرق لفحص الجودة، وتدريب أعضاء المدرسة من أجل الجودة، مع ضرورة تقويم البرنامج في فترات منتظمة وبشكل مستمر.

جودة المعلم وطرق التدريس

يشكل المعلم ركناً أساسياً في المنهج ومدخلاً مؤثراً فيه، لما له من دور كبير في تنفيذ عمليات المنهج وتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية، وإن جودة المعلم في ضوء الجودة الشاملة هي: (عطية، 2008: 222).

أ. جودة تأهيله العلمي وفق مفهوم الجودة.

ب. جودة تأهيله السلوكي والمهني.

ج. جودة تزويده بثقافة الجودة الشاملة.

د. جودة الخبرات التي يمتلكها.

ه. إيمانه بالفلسفة التي يتبناها المنهج والقائمة على مفهوم الجودة الشاملة.

و. المشاركة في خدمة المجتمع.

ز. تقديم الاستشارات للتلاميذ وتوجيههم وإرشادهم.

وبما أن الدور الذي يضطلع به المعلم ذو أهمية كبيرة في انجاز العملية التعليمية التعلمية، فإن أدواره تتحدد بالآتي:

- أدوار تجاه تلاميذه وتشمل التدريس والتقويم والإرشاد والتوجيه، وإعداد المواد التعليمية والأدلة الدراسية والإشراف على أعمال التلاميذ.
- أدواره تجاه المدرسة التي يعمل بها، وتشتمل العمليات الإدارية على اختلاف أنواعها والمشاركة في وضع السياسات والخطط، والمشاركة في الاجتماعات واللجان والنشاطات المختلفة.
- أدواره تجاه المجتمع المحيط به، وتشمل الخدمات المجتمعية وإجراء الدراسات والبحوث التي من شانها تساعد على حل المشكلات التي يعاني منها المجتمع، وتدعيم علاقة الجامعة بالمجتمع المحلي.
- أدواره تجاه نفسه، أي السعي وراء تطوير ذاته مهنياً والمشاركة في الندوات والمؤتمرات وتنظيم الزيارات والدورات التدريبية وورش العمل.

بالإضافة إلى الحيوية والنشاط والمرونة، والرغبة في العمل مع فرق العمل، والقدر على التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاستفادة بما هو جديد، والإطلاع على المستجدات التربوية والاستفادة منها، وحسن استثمار الوقت وإدارته، وحسن التنظيم، والموضوعية والدقة في العمل، والقدرة على التنويع والإبداع في طرق التدريس، والتفاعل الإيجابي مع التلاميذ، وتقدير الفروقات الفردية فيما بينهم.

أما جودة طرق التدريس فهي كما أشرنا إليها في الفصل السادس، إذ تعددت طرق التدريس وتشعبت لتواكب التطورات المتسارعة والمتلاحقة في مجال التكنولوجيا والثورة المعلوماتية والانفجار المعرفي والاتصالات، ولتحقيق متطلبات الجودة الشاملة، والجودة الشاملة هي الكفاءة Efficiency والفاعلية Effectiveness وهي تحقيق رغبات وتوقعات العميل من خلال تعاون الأفراد في جوانب العمل، وإتاحة الفرصة

للحوار والمناقشة وتوليد الأفكار البناءة والابتعاد عن التردد والخوف، وتنمية الجوانب الإيجابية عن طريق التحسين والتطوير المستمرين. والجودة تعني للتلميذ تحسين دافعيته للتعلم أي الرضا عن بيئة التعلم، وتحسين نتائج تعلمه باستمرار، وتعلمه عن طريق توفير البهجة والمرح وغياب الخوف، وعقد علاقات جيدة مع الزملاء والمعلمين. (الحسين، 2007: 97) ومن هذا المنطلق فإن طرق التدريس في ظل الجودة الشاملة تتميز بابتعادها عن التلقين والإلقاء لأنهما يتعاملان مع أدنى مستوى من مستويات الإدراك العقلي ولا يوفران تعلماً جيداً بالمعنى الذي ينشده نظام الجودة الشاملة، كما تتميز طرق التدريس بإثارتها لأفكار التلاميذ ودافعيتهم نحو التعلم من اجل تأسيس مشاركة فعالة بين أطراف العملية التعليمية، واهتمامها بالتفاعل الإيجابي بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ بعضهم البعض، بالإضافة إلى أنها تشجع التعلم الذاتي وتنمية ميول التلاميذ للاعتماد على أنفسهم في التعلم، وتوظيفها التقنيات الحديثة واستثمارها في التعليم بطريقة تتسم بالجودة. (عطية، 2009: 101) ولكي يتمكن المعلم من تحقيق الجودة في عملية التعليم والتعلم وفق أسس إبداعية، يجب عليه بمشاركة التلاميذ السيطرة التامة على جميع أبعاد المجالات التالية: (إبراهيم، 2009: 21).

1. المادة العلمية: يجب أن يتمكن المعلم والتلميذ معاً من فهم أبعاد بنية المعرفة ذاتها، وما يرتبط بها من معارف أخرى، وأن يتمكن من مهارات البحث والاستقصاء في المادة العلمية، وعلى المعلم توظيف المادة العلمية وفق معايير محددة يمكن على أساسها أن يكتسب التلاميذ خبرات تعلم تمكنهم من إنتاج معارف جديدة ومتجددة، وتساعدهم على اكتساب مفاهيم حياتية ذات مغزى.
2. تخطيط مواقف التعليم والتعلم: ينبغي على المعلم والتلميذ سوية التمكن من تصميم خطة تعليم وتعلم فاعلة، بحيث يتم بناؤها وفق نهج يقوم على أساس اختيار وتكامل أهداف المنهج، واستراتيجيات وأنشطة التعليم والتعلم، وتكنولوجيا التعليم، وأساليب التقويم، على أن يتحقق هذا النهج بفهم وإدراك كاملين، وذلك في ضوء احتياجات التلاميذ وأنماط تعلمهم، وخلفياتهم الثقافية

والاجتماعية. ويتطلب ذلك القدرة الفائقة على تصميم مواقف تعليمية تعلمية مناسبة ومشوقة تتخللها أنماط إبداعية تثير دوافع التلاميذ الكامنة نحو التعلم.

3. **تنظيم وإدارة بيئة التعليم والتعلم:** يجب أن يتمكن المعلم والتلميذ معاً من إدارة وضبط الموقف التعليمي التعلمي بشكل يهيئ مناخاً ايجابياً مثمراً وجواً تشوبه السعادة والمرح لبيئة التعليم والتعلم، ويساعد على تفعيل مواقف التعليم والتعلم خلال هذه البيئة، مع ضمان السلامة والأمان للتلاميذ.

4. **استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم:** من الضروري أن يستخدم المعلم استراتيجيات تعليم قوية غير نمطية، وعلى التلميذ أن يمارس أساليب تعلم متنوعة ومثيرة وجذابة، ويجب أن تقوم استراتيجيات التعليم واساليب التعلم على أساس التوظيف الأمثل للأنشطة والألعاب التعليمية وتكنولوجيا التعليم المناسبة، التي تشجع التلاميذ على الفهم والتفكير الإبداعي وحل المشكلات، والتي تعمل أيضاً على جعل جوانب تعلمهم ذات معنى، مع مراعاة المستويات التحصيلية والذهنية والاجتماعية والسلوكية للتلاميذ.

5. **التقويم الشامل لعمليتي التعليم والتعلم:** يجب على المعلم جمع وتحليل وتفسير المعلومات الخاصة بأداءات التلاميذ وذلك باستخدام أساليب وأدوات يتعرف من خلالها على مدى ما تحقق من أهداف تربوية صريحة أو ضمنية، كما يجب عليه إشراك التلاميذ بتقويم أداءاتهم، مع ضرورة قيامه بتقويم ذاته وتقديم التغذية الراجعة التي تفيده في تحسين أدائه.

6. **مهارات التعلم الذاتي:** على المعلم والتلميذ معاً إتقان المهارات التي تساعد على تحقيق التعلم الذاتي، وذلك لتحقيق التعلم الذاتي المستمر، ومواكبة التطورات الحديثة والمعاصرة في مجالات العلم، ومتابعة المستجدات من الأبحاث والدراسات، وتنمية مهارات التدريس بالنسبة للمعلم، ومهارات التعلم بالنسبة للتلميذ، وتحقيق مهارات الاتصال والتواصل والتفاعل الإيجابي مع الآخرين، وتطوير استخدام التكنولوجيا التربوية، وضمان تحقيق المشاركة مع الآخرين داخل المدرسة وخارجها.

وتتسم طرق التدريس بالجودة الشاملة عندما تتنوع أساليبها وعندما تشتمل على جميع جوانب شخصية المتعلم وتحتوي على كل ما ينمي معارفه واتجاهاته الإيجابية وتفكيره الإبداعي وقيمه، ومهاراته، وعندما تستوعب مستحدثات الثورة التقنية والمعرفية وما أفرزته من تحديات عالمية، واستثمارها وتوظيفها بما يتلاءم مع المتغيرات الحاصلة في المجتمع. وطرق التدريس الجيدة هي تلك التي تعمل على استثارة الأفكار والدافعية لدى المتعلمين، واعتبار المتعلم هو المحور الأساسي لعملية التعليم والتعلم، وتشجيعه على ربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي.

جودة التلميذ

التلميذ هو محور العملية التعليمية وحجر الزاوية فيها، وجودة التلميذ تعني مدى تأهيله علمياً وثقافياً ونفسياً حتى يتمكن من استيعاب دقائق المعرفة، وتكتمل متطلبات تأهيله ليكون من صفوة الخريجين القادرين على الإبداع والابتكار وتفهم وسائل العلم وأدواته وتقنياته. وإن إدخال الجودة يحقق لنا الأهداف المنشودة من جودة المتعلم وهي: (الزبيدي، 2005: 416).

1. المقدرة على التعلم الذاتي والاندفاع والرغبة في التعلم.
2. المقدرة على استيعاب المعرفة وهضم محتويات المنهج المقرر.
3. المقدرة على تعلم مهارات صنع القرار وحل ومعالجة المشكلات من خلال استخدام التفكير الناقد.
4. الاهتمام والعناية بالآخرين المحيطين به.
5. التعرف على أهمية تقدير الذات في نفسية التلميذ.
6. التجريب والممارسة والاستقراء، وإجراء التجارب واكتشاف الحقائق عن طريقها.
7. التعلم بالمناقشة والحوار الهادف والتفاعل الإيجابي بينه وبين المعلمين وبينه وبين زملائه. (عطية، 2008: 224).
8. تقويم التلميذ لذاته، مما يوفر معلومات لتحديد مستوى جودة الطالب.

9. تقويم التلميذ من خلال التقويم المبدئي من سجلات، واختبارات، وأنشطة وترتبط بالتلميذ كافة إجراءات النظام التعليمي، كما تتعدد مؤشرات الجودة المرتبطة بهذا العنصر الهام.

جودة المباني التعليمية والتجهيزات والبيئة التعليمية

يعد المبنى التعليمي وتجهيزاته من المحاور الهامة للعملية التعليمية، ذلك لأنه يتم فيه التفاعل بين جميع عناصر المنظومة الجامعية، وتعتبر المباني والتجهيزات أداة فاعلة لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم. وتتضمن جودة المباني التعليمية والتجهيزات، موقع المبنى ومساحاته وقاعاته الدراسية وصالاته ومرافقه ومكتبته ومطعمه وجودة التهوية والإنارة وسعة المكان وجودة الأثاث ومؤثرات الصوت، والمختبرات والمعامل والتقنيات بأنواعها، إضافة إلى الجماليات التي تضفي على المبنى لمسات فنية جميلة وتثري القيمة الذوقية والفنية مع تهيئة البيئة المريحة والملائمة التي تثير الدافعية المتميزة بالهدوء والتعاون لدى التلاميذ للتعلم.

جودة تقويم أعمال التلاميذ

إن التنويع في أدوات وتقويم التلاميذ يعد مؤشراً أساسياً في تحقيق النوعية وتطوير العملية التعليمية ولا يعني ذلك أن التنويع في الأدوات لأجل التنويع فحسب، بل الجودة في انتقاء نشاطات ومحاور عملية التقويم واتسامها بالشمول والتكامل والموضوعية والصدق والثبات.

جودة مصادر التعلم

ينبغي أن تتنوع مصادر التعلم في المدارس كالمكتبات والمختبرات ومراكز التدريب، وأن تتوفر فيها بنية تكنولوجية متكاملة وملائمة للتعلم الذاتي.

تطبيق نظم الجودة في التعليم

تشتمل الجودة الشاملة على أكثر من نظام يمكن الاستفادة منه، وهذه الأنظمة هي: (عطية،2009: 106).

1. نظام توكيد الجودة Quality Assurance System

إن نظام توكيد الجودة في المؤسسة التعليمية يعني منع المعيبات ووقوع الأخطاء في المنتج أو في الخدمة وطريقة تقديمها للمستفيدين، فهو نظام يشدد على تحسين جودة المنتج والخدمة وزيادة الإنتاج. ومن وحدات ضمان الجودة في التعليم، وحدة مراجعة أداء المدارس، وتشتمل المراجعة مراقبة أداء المدارس وتقييم جودة ما يتم تقديمه في ضوء مجموعة من المؤشرات الواضحة، وتتم المراجعة باستقلالية وبشفافية، وتقدم معلومات مهمة للمدارس ولوزارة التربية والتعليم عن نقاط القوة والجوانب التي تحتاج إلى تطوير في المدارس، للمساعدة في التركيز على الجهود والموارد كجزء من عملية تطوير المدارس من أجل الرقي بمستوى الأداء. (هيئة ضمان الجودة، 2009: 3) ولضمان الجودة في التعليم ينبغي إتباع الآتي: (عطية، 2009: 106).

- وجود رؤية وغاية لدى المؤسسة ترمي إلى ضمان الجودة.
- توفر إجراءات عمل واضحة لتنفيذ عمل المؤسسة ووجود نظام إداري يتناول المدخلات المتمثلة بالمصادر البشرية والمادية والأهداف والعمليات المتمثلة بالتخطيط والتنفيذ والمراقبة والمخرجات التي تتمثل بالخريجين عندما تكون المؤسسة تعليمية والمنتجات أو الخدمات عندما تكون المؤسسة إنتاجية.
- وصف الإجراءات الخاصة بكيفية إنجاز العمل لتحقيق أهداف المؤسسة.
- وضع المعايير اللازمة لقياس الأداء والحكم على الجودة.
- قياس الأداء بشكل دوري بموجب أدوات القياس التي تم وضعها.
- وجود نظام مراجعة، وإجراءات تعديل، وتصحيح ومراقبة العمل وتطويره.
- توزيع المسؤوليات بين جميع العاملين وإيضاحها لهم في جميع أوقات العمل.

وهكذا نجد أن الهدف الأساسي لنظام توكيد الجودة في التعليم هو التحسين المستمر في عمل المؤسسة التعليمية. وهناك أكثر من طريقة لتوكيد الجودة، منها طريقة الإعتماد Accreditation والتي تقوم على مبدأ (جودة المدخلات تؤدي

إلى جودة المخرجات، ولذلك فهي تشدد على توافر سمات الجودة في مدخلات العملية التعليمية، والتي تشتمل على جودة التلميذ وجودة المعلم وجودة المنهج وجودة الإدارة وجودة مصادر التعلم، على أن تحدد جودة هذه المدخلات وفق معايير تضعها الجهات العليا المسؤولة عن إدارة الجودة في المؤسسات التعليمية. وطريقة التقييم حيث تشدد هذه الطريقة على تقييم مخرجات النظام التعليمي أكثر من التشديد على تقييم المدخلات. والمخرجات هي الخريج ومواصفاته ومدى تمكنه من مقابلة متطلبات سوق العمل، ومكانة المؤسسة التعليمية في المجتمع.

2. **نظام ضبط الجودة Quality Control System**

نظام ضبط الجودة يعني المراقبة المستمرة والمراجعة للمنتجات أو الخدمات التي تقدمها المؤسسة التعليمية في ضوء معايير محددو، فهو نظام يتضمن مجموعة من الإجراءات التي تقيس مدى مطابقة المنتج أو الخدمة أو العملية للمعايير المحددة. ونظام ضبط الجودة يعمل على اكتشاف العيوب والأخطاء وتصحيحها وإزالة أسباب حدوثها، وعلى الكشف عن الفرق بين المنتج الفعلي والمنتج المستهدف. والفرق بين نظام توكيد الجودة ونظام ضبط الجودة هو أن الأول يمنع وقوع الأخطاء أما الأخير فيتبنى أصلاح الأخطاء.

3. **نظام إدارة الجودة في التعليم Quality Management in Education**

نظام إدارة الجودة يعني المنهجية المنظمة لضمان سير العمليات وفق ما خطط لها وصولاً إلى بلوغ أهداف الجودة بأسلوب يساعد على تجنب المشكلات ومنع الأخطاء ونظام إدارة الجودة كما يعتبرها الخطيب، المشار إليه في (عليمات، 2008: 19) فلسفة عصرية ترتكز على عدد من المفاهيم الإدارية الحديثة الموجهة التي يستند إليها المزج بين الوسائل الإدارية الأساسية والجهود الإبتكارية وبين المهارات الفنية المتخصصة من أجل الارتقاء بمستوى الأداء والتحسين المستمرين. ويركز نظام إدارة الجودة الشاملة على الاهتمام بالمستفيد من الخدمة أو المستهلك للمنتج (عطية، 2009: 112) ولذلك، فهو يعتمد أسلوب العمل التعاوني واستثمار القدرات والمواهب والخبرات التي يتمتع بها جميع العاملين في المؤسسة التعليمية، ويحرص على تحقيق رضا التلاميذ والمجتمع

والمؤسسات المستفيدة من مخرجات العملية التعليمية، مع الحرص والمحافظة على استمرار التحسين والتطوير في الخدمات وشمولية التحسين والتطوير لجميع عناصر النظام التعليمي، مع الحرص الشديد على منع الوقوع في الأخطاء أو جعلها عند أدنى مستوى. ولكي تنجح المؤسسة التعليمية عن تحقيق إدارة الجودة الشاملة بكفاءة وفاعلية، عليها نشر ثقافة الجودة بين العاملين وتدريبهم على إتقانها والعمل بموجب معاييرها.

خطوات نشر ثقافة الجودة الشاملة في المدارس

هناك العديد من الخطوات لنشر ثقافة الجودة الشاملة في المدارس نوردها فيما يلي: (بيتر، 1995: 56) و (عليمات، 2008: 102).

1. **التمهيد:** هي المرحلة التي يهيأ فيها العاملون في المدرسة لتقبل مفهوم الجودة الشاملة والالتزام به، وبما يتطلبه من إجراءات وأنشطة، وتتضمن هذه المرحلة توضيح مفهوم الجودة الشاملة وأسسها ومقوماتها لجميع العاملين، وتشجيعهم على المشاركة في مناقشة تلك الأسس والمقومات، وتحديد احتياجات التلاميذ و واحتياجات مؤسسات الأعمال المختلفة ذات العلاقة والمجتمع الخارجي، وتحديد معايير الجودة التي ينبغي مراعاتها في كل نشاط أو عمل، وتحديد خطوات العمل وإجراءاته والمهام والمسؤوليات اللازمة لتنفيذه، وتوضيح الخصائص والسمات الواجب توافرها في القائمين بالعمل من حيث المؤهلات والخبرات والمهارات الشخصية، مع توفير الموارد المالية والمعلومات والبيانات اللازمة للتنفيذ.
2. **التنفيذ:** تتمثل عملية التنفيذ في توزيع المهام والمسؤوليات على العاملين بما يتناسب مع قدراتهم وميولهم وخلفياتهم وخبراتهم، وتحديد الصلاحيات والمهارات اللازمة للتنفيذ من خلال عمليات التدريب والتعليم المستمرين لأعضاء الهيئة التدريسية والإدارية بالمدرسة.
3. **التقويم:** بما أن التقويم عملية مستمرة، وملازمة لكل العمليات،فإنها يجب أن تلازم كل مرحلة من المرحلتين السابقتين، لأجل ترشيد عمليات إدارة الجودة

الشاملة في المرات اللاحقة، والتقويم يشتمل على المراقبة المستمرة للأداء ومقارنة كل أداء بمعايير الجودة التي حددت في مرحلة التمهيد، وتقويم أداء العاملين، وإعادة توجيه العمل نحو المتطلبات الجديدة للمستفيدين، وتحديد الأخطاء والصعوبات، وتقديم النصح اللازم لتصحيح الأخطاء والعمل على التحسين المستمر، ثم المراجعة المستمرة للجودة للتأكد من مدى فاعلية نظام إدارة الجودة الشاملة ومدى مناسبته لطبيعة العمل المدرسي.

تطبيق الجودة الشاملة في بعض الدول المتقدمة والدول العربية

إن طبيعة العصر الذي نعيش فيه تؤكد على وجود الحرية والجودة معاً، ويلاحظ ذلك من خلال جميع أوجه النشاط الاقتصادي والسياسي والاجتماعي، وبما أن التربية والتعليم هي واحدة من هذه النشاطات الرئيسية، فإن تطلع الجهات المعنية إلى الحرية والجودة معاً في التربية والتعليم أصبح ضرورة ملحة. ولأجل مواكبة التطورات المتسارعة والمتلاحقة التي يشهدها العصر في كل المجالات، فإن العديد من الدول المتقدمة والنامية سعت بخطى حثيثة لتطبيق الجودة الشاملة في التعليم على اعتبارها صورة من صور التطور والتمدن والتميز وفيما يلي نعرض بعض التجارب العالمية والعربية في هذا المضمار: (محمد، 2007: 216-222) و (الفتلاوي، 2008: 56) و(أحمد،2007: 306).

1. الولايات المتحدة الأمريكية

أن أول مدرسة حكومية على مستوى العالم قامت بتطبيق الجودة الشاملة هي مدرسة (Mount Edge Comb Secondary School) في مدينة سبيكتا Spikta بولاية الاسكا Alaska في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث يقضي طلاب المدرسة حوالي (90) دقيقة أسبوعيا في تلقي برنامج تدريبي في تحسين أداءاتهم وحل المشكلات، ويستعرضون مستويات أداءاتهم ويدرسون طرق التعلم المختلفة لكل منهم، والعمل كفريق مع الإدارة والمعلمين في مشاريع التحسين المستمر لجودة التعليم. كما أن إدارة مدارس التعليم ومنها منظمة نيو تاون التعليمية في مدينة نيو تاون New Town بولاية كناتيكت الأمريكية قامت بتطبيق اسلوب إدارة الجودة الشاملة في مدارسها من خلال

قيامها بإعداد نموذج يعتمد على المعطيات النظرية والتطبيقية لمجموعة من الباحثين وكان الغرض من تطبيق هذا النموذج تحقيق للتلميذ القدرة على التعلم الذاتي وعلى استيعاب المعرفة وهضم محتويات المنهج المدرس، وتعلم مهارات صنع واتخاذ القرارات وحل ومعالجة المشكلات، واستخدام التفكير الناقد، والاهتمام والعناية بالآخرين، والتعرف على أهمية تقدير الذات. وينظر نموذج New Town إلى التلميذ على أنه المستفيد وأن عملية التعلم هي المنتج وعملية التعليم على أنها خدمة، ولقد اشتهرت جامعة اوريجون Oregion بتجربتها الناجحة في تطبيق إدارة الجودة الشاملة ولإحراز التميز وكان من أهم الخطوات التي اتبعتها في ذلك ما يلي:

أ. توضيح مفهوم الجودة الشاملة وأسسها وتحديد أهداف مجلس الجودة ومستشاريها بالجامعة.

ب. تعريف الأعضاء بمبادئ الجودة وفنياتها، وذلك عن طريق الوثائق المكتبية والمنشورات والاجتماعات وورش العمل.

ج. وضع الخطة لتقييم العمل على ضوء أسس الجودة الشاملة للتعرف على الوضع الحالي فيها ومناقشة نتائج التقييم مع العملاء الداخليين والخارجيين وعرض هذه النتائج على القيادات الخاصة باستشارة الجودة.

د. تحديد فرص التحسين التي تتم فيها سياسة الجودة الشاملة.

ه. تكوين فريق لمتابعة الجودة.

و. تدريب أعضاء مجلس الجودة وفريق المتابعة بحيث يتم في هذا التدريب توضيح مفاهيم وفنيات الجودة الشاملة.

ز. تحديد الفرق الوظيفية التنفيذية المنوط بها تحقيق الأهداف ومواجهة المشكلات التي تعترض سبيل التنفيذ مع مراعاة إرضاء العملاء.

ح. توعية الأفراد بطرق التحسين والتقييم الذاتي عن طريق اللقاءات المتكررة وورش العمل.

ط. وضع محكات وإجراءات من شأنها تقييم جهود الجودة الشاملة وتحسينها.

ي. تنمية وتطوير عمليات التدريب الأفراد لتلافي وقوع ما حدث من أخطاء أثناء التنفيذ في الخطط القادمة.

ك. تقييم الوضع الكلي للبرامج المنفذة للحصول على معلومات من أثر تنفيذ الجودة الشاملة والتغلب على الأخطاء مستقبلا.

ولقد استفادت جامعة أوريجون من تجربة تطبيق إدارة الجودة الشاملة بحصولها على نتائج إيجابية عديدة منها توفير الوقت وتنمية قيم العمل الجماعي ومهارات حل المشكلات والإحساس بالرضا لدى العاملين وتحقيق رغبات العملاء ورضاهم.

2. **المملكة المتحدة**

تبنت المملكة المتحدة فكرة الجودة الشاملة في النصف الأول من عقد التسعينات من القرن العشرين، والتي تركز الاهتمام حول المتعلم وتتيح له فرصة التعبير عن آرائه، وتم إشراك أولياء الأمور في العملية التعليمية وإدارة المؤسسات التعليمية. وتركز عملية النمو التعليمي في المملكة المتحدة على طرق التدريس، ودراسة مدى تحقيق النجاح في مجال الجودة الشاملة في التعليم، وقد أخذت المملكة المتحدة بأساليب الإستراتيجية وسياسات تطبيق الجودة الشاملة، وفهم أسلوب العمل وتفسير النتائج التي يتم التوصل إليها، والتركيز على دور المعلمين في الأنشطة وحل المشكلات والرغبة في التطور، واللجوء إلى استخدام الأساليب العلمية، وأهمية فرق العمل في تحقيق الجودة الشاملة والمحافظة على مسارها. ويعود تبني المملكة المتحدة فلسفة الجودة الشاملة في التعليم إلى ما يلي:

أ. المراجعة المستمرة للمناهج التربوية والتعليمية وتطويرها.

ب. تقديم الخدمات الجيدة للمستفيد الداخلي والخارجي.

ج. إعطاء الفرصة لأعضاء هيئة التدريس للتطوير والتحسين المستمرين.

د. الحصول على سمعة علمية متميزة عن طريق جودة التعليم والتدريب.

ه. التأكيد على جودة أسلوب القيادة والاتصال والرؤية السليمة.

3. **فرنسا**

كان نظام التعليم العالي الفرنسي يعاني من المركزية الشديدة والبيروقراطية مما دعا قانون البرلمان الفرنسي الصادر في 1985 إلى إنشاء أنشطة تقويمية للمؤسسات التعلمية، وذلك لتصبح هناك آلية للربط بين القيم والحافز والجودة مما يعطي مكانة لمفاهيم التنوع والمرونة في مؤسسات التعليم. وكانت مسؤولية تنفيذ ومتابعة ذلك تقع على عاتق اللجنة القومية للتقويم، وقد حصلت هذه اللجنة على الاستقلالية الإدارية في مايو 1989 وأصبحت لا تخضع لأية سلطة سوى سلطة رئيس الجمهورية (Sallis, 1993: 76) وكانت عملية التقويم تقوم على المدخلين الكمي والكيفي معاً. وكانت تتم على مرحلتين منفصلتين الأولى تتضمن التقويم الداخلي والخارجي، والثانية تتم بعد حوالي عام من بدء التقويم، وتتعلق بمتابعة التساؤلات المثارة حول المؤسسة موضع التقويم والواردة في التقارير والمستندات، ومناقشتها بشكل مستفيض ودقيق مع مسئولي التقويم وممثلي الهيئة الأكاديمية والطلاب في المؤسسة، ثم يقدم التقرير النهائي للمرحلتين ليناقش في اجتماع موسع للجنة التقويم وترسل نسخه منه إلى رئيس المؤسسة حيز التقويم. وفي عام 1994 طورت اللجنة القومية منهجية عمل جديدة للمرحلة الثانية وتقوم هذه المنهجية على معرفة التطورات والتغيرات المهمة التي حدثت في بنية منظومة التعلم. ومن أهم مبادئها: اختيار المؤسسة حيز التقويم من خلال لجنة مختصة، التقويم يضع في اعتباره السياسات المعمول بها في المؤسسة، ووضعية المؤسسة، والتقويم يعتمد على المشاركة الفعلية للمؤسسة حيز التقويم، وأخذ الأبعاد الديناميكية التي تعزز وتدعم القضايا المتعلقة بالجودة في المؤسسة بعين الاعتبار والتأكد من مبدأ المراجعة المتعمقة بواسطة الخبراء، وعمومية التقرير الختامي للتقويم.

4. **كوريا الجنوبية**

يرتكز نظام الاعتماد الكوري على مجموعة من المعايير التي يجب أن تتوافر في المؤسسات التعليمة:

أ. الأهداف: وتشتمل على تصنيفات فرعية خاصة بصياغة الأهداف ومضمونها وإجراءات تنفيذها.

ب. المنهج: بنية المنهج ومحتواه وتطويره وتدريسه وتطويره.

ج. الطلاب: ويشمل نظام التسجيل والقبول والإرشاد والتوجيه والأنشطة والرعاية، وجودة المنتج.

د. أعضاء هيئة التدريس: يشتمل هذا البند على إجراءات التوظيف والترقية والتنظيم والبحث العلمي

ه. الإدارة والتمويل: وهو خاص بالشؤون الإدارية والمالية.

و. التسهيلات: وتتضمن الأمور الخاصة بالمبنى والتجهيزات والصيانة.

5. كندا

ارتكزت سياسة تطبيق إدارة الجودة الشامة في المؤسسات التعليمية الكندية على العناصر التالية: (خليل، 2005: 53).

أ. القيادة Leadership: ويتم فيها التركيز على تميز الإدارة العليا التي تمتلك الصلاحية الأساسية ومسؤولية أداء المؤسسة.

ب. التخطيط Planning: وفيه يتم وضع الخطط ومقاييس ومعايير الأداء وتقييم تقدمها.

ج. العمليات Processes: يهدف هذا العنصر إلى اختبار كيفية تنظيم العمل، وتدعيم الجهة الإستراتيجية المنظمة.

د. العملاء Customs: يركز هذا العنصر على الابتكار الخارجي للعملاء، مع تفعيل مفهوم التركيز على العميل.

ه. الموردون Suppliers: يقوم هذا العنصر على اختبار العلاقات الخارجية بالمنظمات الأخرى.

و. النتائج Results: يناقش هذا العنصر نتائج الجهود الإجمالية للتطوير والتحسين، وانعكاسها على التطوير التنظيمي.

6. **جمهورية مصر العربية**

في سبتمبر عام 2002 أكد الرئيس المصري حسني مبارك في كلمته الختامية لأعمال مؤتمر الحزب الوطني على ضرورة الاهتمام بالجودة وتحقيق مبدأ الجودة في الخدمة التعليمية ووضع معايير لقياس الجودة، لدعم قدرة مصر على مواكبة المنافسة العالمية. وعلى أثر ذلك طرحت وزارة التربية والتعليم شعاراً قومياً يؤكد على (الجودة للجميع) على اعتبار أن ذلك يمثل مطلباً قومياً للدخول بالمجتمع المصري إلى مجتمع المعرفة. وقد شكلت وزارة التربية والتعليم فرق العمل، ووضعت الأسس الفكرية لبناء المعايير القومية والتي تمثلت بالآتي: (البيلاوي وآخرون، 2008: 238).

أ. تعزيز نموذج التعلم النشط ذاتي التوجه.

ب. تدعيم المشاركة المجتمعية والمواطنة الصالحة وتنمية الديمقراطية.

ج. مواكبة التطورات الحديثة في عالم متغير يعتمد على المعرفة والتكنولوجيا.

د. تدعيم أنماط مستحدثة من الإدارة تسعى إلى تحقيق الجودة الشاملة.

ه. تكريس مبادئ العدالة الاجتماعية والمساواة وتكافؤ الفرص.

و. الالتزام بالمواثيق الدولية والوطنية الخاصة بحقوق الإنسان.

ز. مساعدة النظم التربوية على التطور المستمر.

ح. تحقيق الالتزام بالجودة، والتميز، والقدرة على المتابعة والتقويم.

ط. تدعيم الممارسين التربويين، وكافة المعنيين على التفكير الناقد والإبداع.

ي. تعزيز قدرة المجتمع على تنمية جيل مؤهل للمشاركة والمناقشة وقد اتفقت فرق العمل في ضوء الأسس الفكرية للمعايير على أن يتم وضع معايير تتسم بخصائص محددة، وهذه الخصائص هي كما يوضحها الشكل التالي: (المرجع السابق: 239).

وقد تناول مشروع تطبيق الجودة الشاملة في التعليم عدة مجالات رئيسية هي:

أ. **المدرسة الفعالة الصديقة للمتعلم**: وهذا المجال يتناول المدرسة كوحدة متكاملة بهدف تحقيق الجودة الشاملة في العملية التعليمية التعلمية التي تتضمن كافة العناصر التي ينبغي أن تتفاعل بإيجابية لتحقيق التوقعات المنشودة.

ب. **المعلم**: يهتم هذا المجال بتحديد معايير شاملة لأداء كل من يشارك في العملية التعليمية داخل المدرسة. ولقد حددت خمسة مجالات فرعية للمعلم، هي إستراتيجيات التعلم وإدارة الصف، ومجال التخطيط، ومجال المادة العلمية، ومجال التقويم، ومجال مهنية المعلم.

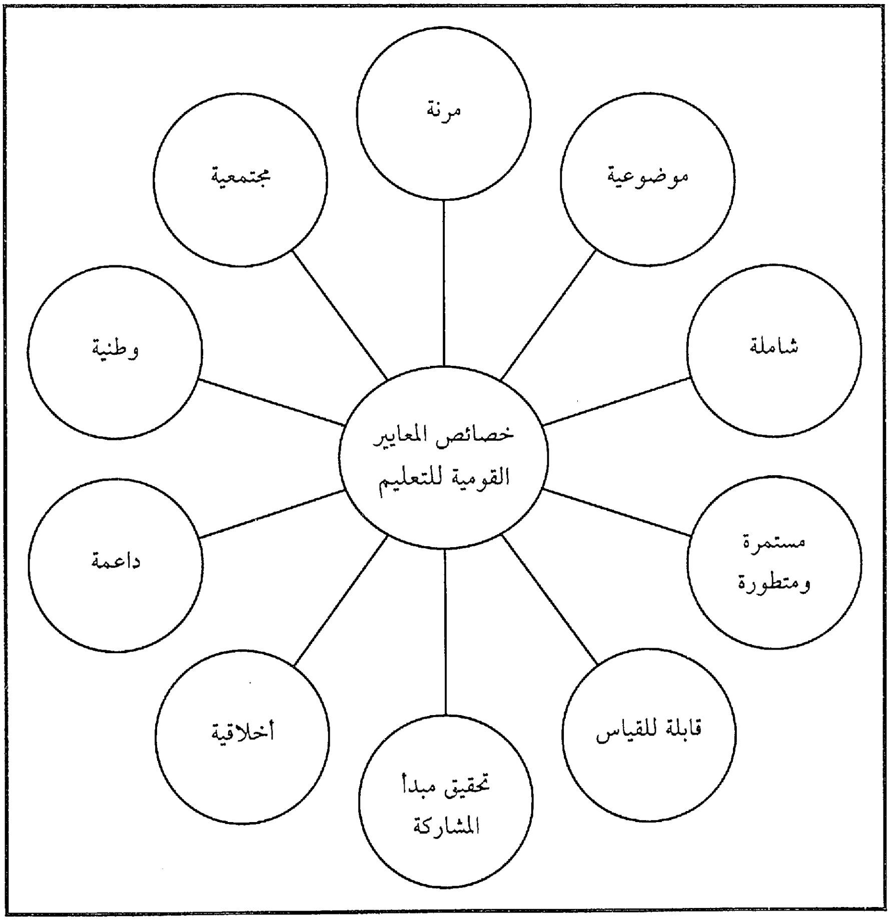
ج. **الإدارة المتميزة**: ينصب الاهتمام في هذا المجال على الإدارة التربوية في مستوياتها المختلفة بدءاً بالقيادة التنفيذية، ومروراً بالقيادة التعليمية الوسطى، وصولاً إلى القيادات العليا على المستوى المركزي بالوزارة.

د. **المشاركة المجتمعية**: يختص هذا المجال بتحديد مستويات معيارية للمشاركة بين المدرسة والمجتمع، ويتناول إسهام المدرسة في خدمة المجتمع، ودعم المجتمع للمدرسة، والجوانب المختلفة للإعلام التربوي.

ه. **المنهج الدراسي ونواتج التعلم**: يتناول هذا المجال المتعلم وما ينبغي أن يكتسبه من معارف ومهارات واتجاهات وقيم، والمنهج من ناحية فلسفته، وأهدافه، ومحتواه، وأساليب التعليم والتعلم، إلى نواتج التعلم التي يعمل المنهج بكل عناصره على تحقيقها. ويشتمل هذا المجال على ثلاثة وثائق رئيسية هي وثيقة معايير المنهج ووثيقة معايير المتعلم التي تحدد المعايير الخاصة بالمتعلم، ووثيقة تحتوي على عدة وثائق في ثمان مواد أساسية.

و. **المنهج الدراسي ونواتج التعلم**: يتناول هذا المجال المتعلم وما ينبغي أن يكتسبه من معارف ومهارات واتجاهات وقيم، والمنهج من ناحية فلسفته، وأهدافه، ومحتواه، وأساليب التعليم والتعلم، إلى نواتج التعلم التي يعمل المنهج بكل عناصره على تحقيقها. ويشتمل هذا المجال على ثلاثة وثائق رئيسية هي وثيقة معايير المنهج

ووثيقة معايير المتعلم التي تحدد المعايير الخاصة بالمتعلم، ووثيقة تحتوي على عدة وثائق في ثمان مواد أساسية.



الشكل رقم (19) خصائص المعايير القومية للتعليم

ز. **المنهج الدراسي ونواتج التعلم:** يتناول هذا المجال المتعلم وما ينبغي أن يكتسبه من معارف ومهارات واتجاهات وقيم، والمنهج من ناحية فلسفته، وأهدافه، ومحتواه، وأساليب التعليم والتعلم، إلى نواتج التعلم التي يعمل المنهج بكل عناصره على تحقيقها. ويشتمل هذا المجال على ثلاثة وثائق رئيسية هي وثيقة معايير المنهج

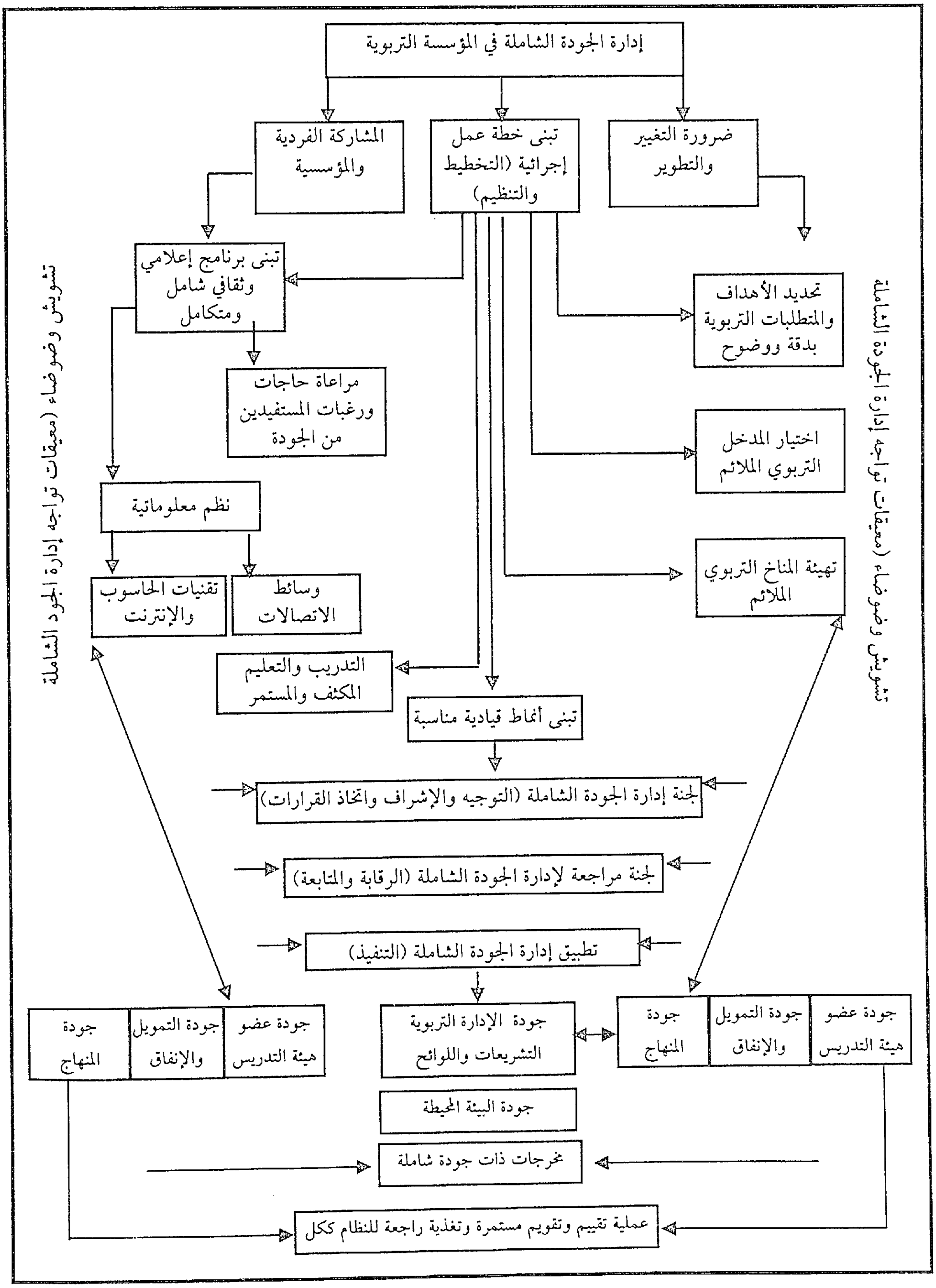
ووثيقة معايير المتعلم التي تحدد المعايير الخاصة بالمتعلم، ووثيقة تحتوي على عدة وثائق في ثمان مواد أساسية.

7. المملكة العربية السعودية

تم تطبيق اسلوب الجودة الشاملة في الميدان التربوي في المملكة العربية السعودية من خلال مدرستين في منطقة الأحساء التعليمية، وهما مدرسة الطحاوي الثانوية ومدرسة معاوية بن أبي سفيان الابتدائية، وقد قامت هاتان المدرستان بتطبيق أسلوب الجودة الشاملة، كما قامت مدارس منارات الشرقية الأهلية بالمنطقة الشرقية بتطبيق أسلوب الجودة الشاملة في العام الدراسي (1998-1999) بشكل شامل بحيث تناول كل عناصر العملية التعليمية التعلمية، وقد حصلت هذه المدارس على شهادة الجودة. (المديرس، 2000: 7) وبعدها توالت مسألة تطبيق الجودة الشاملة في العديد من المدارس في المملكة العربية السعودية. وقد استحدثت وزارة المعارف نظام التقويم للمدارس في عام 2001 لمقابلة متطلبات الجودة الشاملة في مخرجات العملية التعليمية ووضع قاعدة بيانات ومعلومات متينة يقوم عليها تقويم المدرسة الشامل.

8. المملكة الأردنية الهاشمية

قدّم الدكتور صالح ناصر عليمات مقترحاً لتطبيق الجودة الشاملة في المملكة الأردنية الهاشمية، ويتطلب هذا النموذج المشاركة الفردية والمؤسسية وخطة عمل إجرائية لجودة الإدارة التربوية وكل العناصر المتعلقة بالمؤسسة المدرسية، واللوائح والتشريعات وبعض المداخل لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم، وهذا المقترح يوضحه الشكل التالي: (عليمات، 2008: 174).



الشكل رقم (20) الجودة الشاملة في مؤسسة تربوية(نموذج مقترح)

9. **مملكة البحرين**

لقد طبقت مبادئ وأسس الجودة الشاملة بشكل فعلي في مدارس مملكة البحرين في مطلع العام الدراسي 2008، وأسست هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب كهيئة وطنية مستقلة لتعمل على ضمان جودة التعليم والتدريب في مملكة البحرين بما ينسجم مع المعايير الدولية، وأفضل الممارسات، وفقاً للرؤية التي صاغتها مبادرات إصلاح التعليم الوطني. وقد فوضت هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب، بموجب المادة (4) من المرسوم الملكي رقم 32 لسنة 2008 والمعدل بالمرسوم الملكي رقم 6 لسنة 2009، "بمراجعة جودة الأداء في مؤسسات التعليم والتدريب من أربع وحدات رئيسة هي: وحدة مراجعة أداء المدارس، ووحدة مراجعة أداء مؤسسات التدريب المهني، ووحدة مراجعة أداء مؤسسات التعليم العالي ووحدة الامتحانات الوطنية.(هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب، 2009: 3) وتشمل وحدة مراجعة المدارس مراقبة أداء المدارس وتقييم جودة ما يتم تقديمه في ضوء مجموعة من المؤشرات الواضحة. تتم المراجعات باستقلالية وبشفافية، وتقدم معلومات مهمة للمدارس ولوزارة التربية والتعليم عن نقاط القوة والجوانب التي بحاجة إلى تطوير في المدارس، للمساعدة في التركيز على الجهود والموارد كجزء من عملية تطوير المدارس من أجل الرقي بمستوى الأداء. ويحدد الإطار العام متطلبات التي تستخدم في مراجعة جودة أداء المدارس في مملكة البحرين، ويتناول الأسئلة الرئيسة التي يجب على المراجعين اتباعها للإجابة على السؤال العام وهو: " ما مدى فعالية وجودة أداء المدرسة؟ ولماذا؟" مع الأخذ في الاعتبار الآتي:

- انجازات التلاميذ

- مدى جودة إنجاز التلاميذ في التحصيل الأكاديمي ومدى تقدمهم في تطورهم الشخصي.

- جودة ما يتم تقديمه

- مدى فعالية عمليتي التعليم والتعلم، ومدى جودة برامج تعزيز المنهج وطريقة تقديمه، ومدى جودة برامج المساندة والإرشاد المقدمة للتلاميذ.

- القيادة والإدارة

- مدى فعالية وجودة أداء القيادة والإدارة في تعزيز التحصيل الأكاديمي، والتطور الشخصي للطلبة، وتحقيق التحسن بالمدرسة.

وتتم عملية تقويم مدى تحقق الجودة في المدارس من خلال تطبيق النموذجين التاليين: (المرجع السابق: 47).

ما مدى فعالية وجودة عمليتي التعليم والتعلم؟

كيفية تقييم فعالية عمليتي التعليم والتعلم: يتم تقييم فعالية عمليتي التعليم والتعلم وفق النموذج التالي:

عمليتا التعليم والتعلم على الأقل جيدتان في كل النواحي أو اغلبها وهما مثل يحتذى به في بعضها. ونتيجة لذلك ينمو الطلبة ويتقدمون تقدماً استثنائياً من ناحية الجودة. وعمليتا التعليم والتعلم لا يمكن أن تكونا ممتازتين إذا كان المحتوى غير دقيق بأي شكل من الأشكال.	ممتاز (1)
عمليتا التعليم والتعلم الجيدتان تكونان واضحتين في تقدم الطلبة الجيد وفي المواقف التعليمية. والدروس الجيدة تبدأ في مواعيدها، ويتم توظيف الوقت أثناء الدرس بشكل بناء. عندما يتمتع المعلمون بمعرفة جيدة بالمادة وبالمقررات الدراسية ينعكس ذلك على أساليبهم في عمليتي التعليم والتعلم. وعمليتا التعليم والتعلم الجيدتان تجذبان الطلبة بقوة لعملهم. ويجب أن يتم تحدي قدرات الطلبة لكن دون أن يكون ذلك كبيراً لدرجة يصبحون عندها غير قادرين على التعامل مع هذه التحديات. تستخدم الموارد مثل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ICT بحكمة لمساندة التعلم. وعندما تكون عمليتا التعليم والتعلم جيدتين، يكون المعلمون مدركين لحاجة الطلبة ويستجيبون بفاعلية عندما يحتاج الطلبة لمساعدة، مثلاً بعرض طرائق مختلفة لحل المشكلات، ويلبون الاحتياجات المختلفة للطلبة بشكل جيد. ما يتم تعلمه يكون جديراً بالعناء المبذول.	جيد (2)
عمليتا التعليم والتعلم لن تكونا غير ملائمتين في أي جانب رئيسي، وقد تتسم ببعض الخصائص الجيدة. عمليتا التعليم والتعلم اللتان	مرضٍ (3)

تكونان مرضيتين ودائماً ما يخطط لهما، ولكن الخطة قد تكون بحاجة إلى تطوير أو ينقصها الإبداع. والطلبة يحققون تقدماً، لكن دون أن يكونوا منجذبين بالأخص لعملهم.	
عمليتا التعليم والتعلم ستكونان غير ملائمتين إذا كان الطلبة لا يحققون تقدماً كافياً. العمل قد يكون في مستوى غير سليم – سهل أو صعب أكثر من اللازم. عدم الملاءمة قد تنتج أيضاً من أن المعلمين قد لا يتمتعون بمعرفة كافية بموادهم، أو المواد والمقررات التي يدرسونها ليست جذابة بشكل كافٍ أو مساندة للطلبة، حتى إنهم يتركون لفترات طويلة لأمورهم ويحققون تقدماً أقل من المستوى المطلوب. إذا كانت الأخطاء أكثر من أن تكون أخطاء بسيطة في دقة المحتوى، فستؤدي على الأغلب إلى أن يصبح الدرس غير ملائم.	غير ملائم (4)

ما مدى جودة برامج تعزيز المنهج وطريقة تقديمه للطلبة؟

يتم تقييم جودة تعزيز المنهج الدراسي وتقديمه باستخدام النموذج التالي:

كل أو معظم جوانب عرض وتقديم المنهج الدراسي جيدة وبعضها يحتذى به. يعد المنهج الدراسي الطلبة بشكل جيد للمراحل التالية من التعليم.	ممتاز (1)
يستخدم المنهج الدراسي كوسيلة لتنمية المهارات والقيم. ويركز التعليم بقوة على الفهم بالإضافة إلى تنمية المعرفة. المدرسة تبذل كل ما يمكنها لتعزيز المنهج بعدة طرائق مختلفة، من خلال أنشطة لاصفية، واستعمال الجو المدرسي، وتعزيز المواطنة.	جيد (2)
تعزيز وتقديم المنهج الدراسي قد يكون جيدا في بعض النواحي، ولكنه عادي وغير حيوي وغير ملهم للطالب. ولكي يكون مرضياً لن يكون ناقصاً بأي عنصر رئيسي.	مرضٍ (3)
المنهج غير الملائم به مواطن مهمة بحاجة إلى تطوير. قد يقدم القليل جداً أو لا يقدم على الإطلاق أية أنشطة لاصفية، قد يتم تقديم المنهج الدراسي كمجموعة من المواد غير المترابطة فيما بينها، مما لا يلهم ولا يشجع الطلبة ولا يعدهم إعداداً جيداً للمستقبل إلا بشكل بسيط للغاية	غير ملائم (4)

وتكون الأحكام على عمليتي التعلم والتعلم وجودة تعزيز المنهج الدراسي وتقديمه المباشرة بواسطة فريق المراجعة، والأدلة الناتجة من ملاحظات المدرسة ومن مستندات التخطيط. [وهناك العديد من الأسئلة التي طرحتها هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب لمساعدة المسؤولين عن المراجعة والمدارس في التوصل إلى رأي صائب حول مدى فعالية عمليتي التعليم والتعلم وجودة تعزيز المنهج الدراسي وتقديمه، وهذه الأسئلة هي:

هل لدى المعلمون معرفة جيدة بالمادة العلمية ومحتواها الدراسي؟

قد تلقى استمارة التقويم الضوء بصورة جيدة على خبرة الهيئة التعليمية في المدرسة. وفي الدروس الصفية، يمكن التعرف على مدى معرفة المعلم الجيدة بالمادة وبالمواد الدراسية من خلال استخدام أساليب التعليم المتنوعة وبثقة، والشرح الواضح، والردود على أسئلة التلاميذ المبنية على المعرفة، والقدرة على تقديم أمثلة مختلفة لتوضيح نقاط معينة أو طرائق مختلفة للتعامل مع المشكلات، والقدرة على توسيع مدارك الطلبة بالمادة، بالإضافة إلى محتوى الدرس والذي يكون دقيقاً. المعرفة الجيدة بالمادة كثيراً ما تلاحظ في الحماس الذي يبديه المعلمون في تدريسهم.

هل يمكّن المعلمون التلاميذ من اكتساب المهارات والفهم بجانب المعرفة؟

سيوفر تحليل استمارة التقويم وتخطيط الدروس رؤية واضحة للمراجعين عن مدى محاولة المعلمين للقيام بما هو أكثر من نقل للحقائق وربط الجانب المهاري بالجانب المعرفي. كما أن ملاحظة الدروس ستوفر المزيد من الوضوح، كمثال توظيف المعلمين لإستراتيجية حل المشكلات، أو تشجيعهم للمناقشات والحوار، وتحديهم للطلبة لكي يضعوا الفرضيات، وفيما إذا كان الطلبة يدركون كيف يتعلمون أم لا.

هل يدير المعلمون الدروس بفاعلية حتى تكون منظمة ومنتجة؟

يجب أن تتميز بيئة الدروس بالهدوء والتعلم الهادف، مع التعليم الذي يكون بشكل جيد ومنظم. ومن هنا يجب أن تكون مبنية على إرشادات وأنشطة واضحة جديرة بالعناء المبذول وتركز على ضمان اكتساب المعرفة، والمهارات، والفهم. ويجب ألا تكون هناك حاجة لأنشطة تثير الغضب والفتن، أو التملق، والفوضى. وحينما

يكون هناك أي ميل من الطلبة نحو السلوك غير السوي، يجب التعامل مع هذه الحالات بحزم وبهدوء لاستعادة تركيز جهود الطلبة على المهام المطلوبة.

يتضمن جانب من إدارة الدروس الاستخدام الفاعل للوقت. ويجب على المراجعين ملاحظة إن كانت الدروس تبدأ في موعدها وبطريقة منظمة أم لا، وإن كانت الأنشطة تنظم بطريقة لا تكون فيها المهام ممتدة أكثر من اللازم، وإن كان الاستخدام الفاعل للوقت يتم دائماً، وإن كانت الدروس تنتهي بفعالية.

هل يضمن المعلمون مشاركة التلاميذ في الدروس ومساندتهم، وتحفيزهم، وتشجيعهم؟

سيلاحظ نجاح المعلمين في جذب انتباه التلاميذ ومشاركتهم في الأنشطة، والتعامل مع المشكلات، والإجابة في حلقات الأسئلة والأجوبة. وعلى المعلم أن يكون متيقظاً للحالات التي يترك فيها التلاميذ وحدهم للقيام بأعمالهم باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أو أية موارد أخرى دون التدخل الحكيم من المعلمين للمساندة، والمراجعة، والتشجيع، والاختبار.

هل يتحدى المعلمون قدرات التلاميذ حتى يحققوا على الأقل التقدم المتوقع منهم؟

توسع عملية التعليم والتعلم الفاعلة مدارك الطلبة العقلية، والابتكارية، والجسمية. يمكن مشاهدة الأدلة المتعلقة بكفاية تحدي الطلبة في المجهود الذي يجب على التلاميذ أن يبذلوه في عملهم لاستكماله، سواء ما يقدم لهم داخل الصف أم في الواجبات المنزلية. وعندما لا يشكل العمل تحدياً كافياً، سيستكمل الطلبة العمل بسرعة وبسهولة ثم يصابون بالملل. ويمكن أن يحدث ذلك نتيجة لمهام روتينية وغير مشوقة. توقع أن ترى أسئلة مستهدفة وتداخلات من قبل المعلمين ومهام تدخل عنصر التحدي.

هل يستخدم المعلمون استراتيجيات التعليم ويوظفون الموارد التي تؤدي إلى تعلم فاعل؟

قد تشير استمارة التقويم إلى الطرائق التي تتحرى فيها المدرسة أساليب تعليمية مختلفة لتقديم المنهج الدراسي. وستحفز الأساليب الفاعلة الطلاب لاكتساب المعرفة

والفهم والمهارات رغم أن المنهج الدراسي معتمد، ويجب أن يسعى المعلمون لإتباع أساليب واستراتيجيات لتعليم المواد بطريقة تتيح للتلاميذ قدرة كافة للتعامل مع المواد التعليمية. هل المعلمون مقيدون في طرائق تعاملهم أم هل يستخدمون طرائق مختلفة في التعامل لتقديم، وشرح، ودمج محتويات المقررات الدراسية؟

هل يدعم المعلمون ويثرون العمل الذي يتم في المدرسة من خلال إعطاء التلاميذ واجبات منزلية؟

قد تشير استمارة التقويم إلى سياسة تخص الواجبات المنزلية وكيفية رصدها. وتأتي الأدلة المباشرة من فحص أعمال التلاميذ، ومن التحدث إليهم، ومن ملاحظة ما يحدث عند نهاية الدروس. هل تستعمل الواجبات المنزلية فقط لتوفير التدريب أم إنها تستخدم أيضاً لتوسيع ودمج الأعمال التي تمت في المدرسة؟

هل يتيح المعلمون الفرص للتلاميذ للعمل معاً، والتعلم مع بعضهم البعض؟

لا يتعلم جميع التلاميذ بالطريقة ذاتها، وبالتالي لا بد من التنوع في توزيع التلاميذ إلى مجموعات وكذلك في استراتيجيات التعليم.

إن منهجية تعليم الصف بأكمله قد تكون طريقة فاعلة أحياناً، ولكن توزيع التلاميذ للعمل ثنائياً أو في مجموعات صغيرة يكون أكثر فعالية، كما أن التعلم ضمن فريق والتعرف على وجهات نظر الطلبة الآخرين يوفر نمواً شخصياً ذا قيمة عالية. سيظهر كل من تحليل برامج العمل وخطط الدروس ووعي المعلمين بهذه الأمور، كما ستوضح الزيارة الصفية مدى توفير الأنشطة المتنوعة وفائدتها في عملية التعلم.

هل يستخدم المعلمون التقويم، بما في ذلك التصحيح بالدرجات، بفعالية لتشخيص وتلبية احتياجات التلاميذ؟

الأدلة المتعلقة بطبيعة التقييم وكيفية استخدامه تأتيان من ملاحظة الدروس، والتدقيق في أعمال التلاميذ وسياسات المدرسة، والمناقشات مع المعلمين في الدروس. هل يقوم المعلمون بالتقييم المستمر لما يعرفه التلاميذ وما يفهمونه وما بمقدورهم عمله؟ وهل يراجعون طرائق تعليمهم لمساندة التلاميذ الذين يحتاجون لمساعدة

وليختبروا هؤلاء الذي يمكن إعادة اختبارهم؟ هل يطرحون أسئلة تشخيصية تختبر الفهم؟ هل يتابعون الإجابات للاستجابة لاحتياجات التلاميذ؟

ما مدى ما يقدمه التصحيح بالدرجات من مساعدة؟ هل هو سريع وسطحي؟ أم هل يقدم للتلاميذ بصيرة نافذة في كيفية أدائهم لما يمكنهم فعله ليتحسنوا ويتطوروا؟ هل تتم متابعة التعليقات على أعمال الطلبة؟ هل يتأكد المعلمون من أن الأعمال غير المستكملة تستكمل فيما بعد؟

ستقدم المناقشات مع التلاميذ الأدلة عن مدى توظيف التقييم بصورة جيدة. هل يعطون تغذية راجعة عن الاختبارات ووسائل التقييم الأخرى؟ هل الاختبارات تستخدم لتشخيص مواطن القوة وتلك التي بحاجة إلى تحسن في التعلم؟ هل يتم إحداث تغييرات للتعليم على ضوء التقييمات، أم هل تقدم مساندة إضافية للتلاميذ؟

هل تسعى المدرسة لتنمية فهم التلاميذ للحقوق والواجبات والمسؤوليات باعتبارهم جزءاً من المجتمع؟

ستكون بعض عناصر المواطنة جزءاً من المنهج، ولكن هل المدرسة فيما تقدمه بشكل عام تنمي الروح المجتمعية في المدرسة؟ كيف تنعكس في طريقة ارتباط الطلبة بعضهم ببعض، وفيما يتوقعونه من المدرسة وما يتوقعون أن يقدموه لها؟ هل يتولون المسؤولية ويعرفون أن هذه سمة من سمات أي أن الفرد جزء من المجتمع؟ هل يراعون بعضهم ويخافون بعضهم على بعض؟ كذلك من خلال المشاركة في الفعاليات الوطنية وأنشطة تنمي روح المواطنة كالزيارات الميدانية على سبيل المثال (زيارة معلم تراثي أو المشاركة في فعاليات المجتمع المختلفة).

هل يتم الربط بين المواد حتى يتمكن التلاميذ من دراسة منهج دراسي مترابط منطقي؟

هل يعد التلاميذ أن المهارات يمكن توظيفها من مادة لأخرى، وهل يتم تشجيعهم على ذلك؟ هل تقسم المدارس المواد إلى فئات؟ أم أن هناك خططاً لتوضيح كيفية توظيف المعارف المكتسبة من مادة ما في مادة أخرى؟ فهل يستخدم التلاميذ، على سبيل المثال، ما يتعلمونه في الرياضيات والمهارات اللغوية بطريقة مترابطة منطقية

في المواد الأخرى؟ كيف تساعدهم المدرسة على القيام بذلك؟ ستكون أدلة الترابط المنطقي واضحة في تدقيق أعمال التلاميذ وفي الدروس أيضاً.

هل يعزز المنهج الدراسي بأنشطة لاصفية تنمي خبرات التلاميذ واهتماماتهم المتنوعة؟

ستتوقف جودة المنهج الدراسي أيضاً على ما تختار المدرسة أن تضيفه إلى الاحتياجات الأساسية من أجل توسيع خبرات التلاميذ. قد تكون بعض الخبرات في نطاق المنهج الدراسي المخطط لجميع التلاميذ وقد يكون غيرها خارجية تقدم للتلاميذ على أساس تطوعي قد يضطر التلاميذ إلى اختيار أية فرص إضافية ليتولونها. هل هم مقيدون في اختيارهم، فإن كان الأمر كذلك، فما الإرشادات المتاحة لهم؟ وما مدى المشاركة في الأنشطة اللاصفية الإضافية وما مدى تأثيرها على التطور الشخصي والأكاديمي؟

هل يتم إثراء المنهج الدراسي من خلال توظيف البيئة المدرسية وتشجيع التلاميذ على احترام وتقدير ما حولهم؟

هل تستخدم المدرسة -عن دراية - مباني المدرسة وما حولها كجزء من البيئة التعليمية؟ فمثلاً، هل الديكور والجو المحيط من المباني يشجعان على التعلم؟ هل تستعمل طرائق عرض المواد بالأساليب والصور التوضيحية في الفصول بطريقة ذات معنى وهل تهدف إلى تعزيز التعلم والاحتفاء بأعمال الطلبة؟ هل يراعى أن تكون الأراضي والمساحات المحيطة بالمدرسة والبيئة المدرسية جذابة؟ وفي المقابل، هل يحترم التلاميذ ويراعون ما حولهم؟ هل يقدرون ما لديهم؟ وفي مناقشاتهم، هل يعترفون بالمواضيع العالمية الأوسع المرتبطة بالبيئة؟

هل يتم إعداد المنهج للتلاميذ لاكتساب المهارات الأساسية بصورة ملائمة؟

من نواح كثيرة، هذا الحكم هو حكم تجميعي عن المنهج الدراسي. إذا لم يكتسب التلاميذ القدر المناسب من القراءة والحساب والتمكن من استخدام تقنية المعلومات، فإن المناهج لا تؤهلهم للحياة. هل تزود المناهج التلاميذ بالتعليم الأساسي الذي يحتاجونه للعمل / التوظيف أو للالتحاق بالتعليم العالي؟ وهل تنمي

المدرسة المهارات التي ستساعدهم بشكل جيد في توظيف استراتيجيات التعلم. وكيف تتصرف المدرسة في حال تعرض تلاميذها للمخاطر؟

جودة التعليم والإبداع

هناك اتفاق بين العلماء على أن السلوك الإبداعي يقوم على قدرات أساسية توجد عند جميع الأفراد بدرجات متفاوتة، ويمكن زيادتها والتغيير فيها بأساليب عديدة ومختلفة من التدريب بشرط أن تتوفر الدافعية والمناخ المناسب، والوعي بطبيعة ما يملكه كل فرد من هذه القدرات. ولكي يتمكن المعلم من مساعدة تلاميذه في تحقيق إبداعات غير مسبوقة، عليه الأخذ بعين الاعتبار ما يلي: (إبراهيم، 2009: 223).

1. **تشجيع إقامة منتديات طلابية:** على المعلم إقامة منتديات للتلاميذ، ومن الممكن أن تكون هذه المنتديات في مدارس متعددة، وتساعد هذه المنتديات في مناقشة المشكلات والقضايا التي تخص التلاميذ، وتلقي ظلالاً سوداوياً على تفكيرهم. وعلى المعلم التأكيد من أن النتائج التي تفرزها المناقشات في تلك المنتديات تقدم للسلطات المختصة لتتبعها بشكل مستمر ودوري، وبذلك تستطيع تلك السلطات من المشاركة والمساهمة بفاعلية في صناعة القرارات الإدارية.
2. **المشاركة في إصدار الأحكام المدرسية:** من الضروري أن يشترك المعلم في تقرير السياسة التربوية التي يجب اتباعها في إدارة المدرسة، وأن يختبر تركيبات صنع القرارات المدرسية التي تزيد من نسبة اشتراك التلاميذ في تحديد مساحة السياسة الإدارية والتعليمية للمدرسة، وعلى سبيل المثال إقامة الصف السياسي في المدرسة الذي عن طريقه يتعلم التلاميذ المبادرات والمنطلقات لتعليم أصول وقواعد المواطنة، وتعليم القيم والعلاقات الإيجابية مع الآخرين، وكيفية المحافظة على البيئة والممتلكات العامة وصيانتها.
3. **تدعيم حضور المؤتمرات:** على المعلم تنظيم حضور التلاميذ المؤتمرات المحلية المناسبة، ودعم مشاركاتهم من خلال تحديد أدوارهم بدقة في تلك المؤتمرات،

ومنح التلاميذ الفرصة لتحرير جريدة تدور موضوعاتها حول ما طرح في المؤتمرات من أفكار ومشكلات وقضايا، ويمكن أن تكون هذه الجريدة مدونة على أوراق، أو معروضة على صفحات الانترنيت.

4. **إنتاج مواد الإعلام التربوي:** من المهم أن يوظف المعلم طاقاته الذهنية والجسدية لمساعدة التلاميذ من أجل إعداد بعض مواد الإعلام التربوي ذات العلاقة المباشرة بما يتعلمونه، على أن يكون ذلك تحت إشرافه المباشر. ومن هذه المواد إصدار جريدة اجتماعية تتعامل مع القضايا الراهنة لتحديد احتياجات المجتمع والعمل على توفيرها، وعرض المشكلات الاجتماعية والحلول المقترحة لها، ويمكن أيضاً استخدام الراديو والفيديو لعمل مقابلات مع المسؤولين في المدرسة أو مع بعض رموز المجتمع، وبثها في مجلة فيديو على أن تشتمل هذه المجلة على بعض المفاهيم المنهجية والبرامج التعليمية، وعلى المعلم وضع الأسس السليمة التي تساعد التلاميذ في إنتاج مجلة الفيديو أو البرامج الإذاعية الهادفة أو المجلات والأدلة.

5. **دعم المنهج:** يجب أن يعمل المعلم على دعم التلاميذ لتفعيل دور المهارات الخاصة والاهتمامات النوعية، التي تلعب دوراً بارزاً في صيانة وتنظيم تسهيلات مدرسية بعينها، مثل: أعمال الحاسب الآلي، حيث يستطيع التلاميذ تقديم مساهمات في تكنولوجيا المعرفة ذات الاستخدامات المباشرة في تعليم وتعلم المنهج، إذ يمكنهم العمل بكفاءة واحتراف على أجهزة الكمبيوتر، لدرجة أنه يمكن النظر إليهم كموظفين غير أساسيين يدعمون برامج كمبيوترية بعينها.

6. **إنتاج مواد المنهج:** من المهم أن يوسع المعلم مجال ومدى دراسات التلاميذ الخاصة بمساحات منهجية خاصة، عن طريق تشجيعهم وتدعيمهم لتطوير مصادر التعلم التي تستخدم في المواقف التعليمية. وكمثال على تلك المصادر، نذكر الرزم المنهجية التعليمية، التي يستطيع التلاميذ عن طريقها – تحت إشراف وتوجيه المعلم– تعلم بعض الدروس المقررة، في فروع المواد الدراسية المختلفة.

7. **تنظيم مواقف اتصالية**: على المعلم أن ينظم لتلاميذه المواقف التي تتيح لهم الفرص المناسبة لتحمل المسؤولية، والتي عن طريقها يستطيعون جمع البيانات والمعلومات من مصادر متنوعة، وتدريب التلاميذ على اختيار أفضل استراتيجيات الاتصال المؤثرة، واكتشاف التلاميذ الذين يتميزن بقدرات كبيرة ومواهب في لعب الأدوار والقيام بأدوار مسرحية وتمثيلية هادفة. مع تدريبهم على مهارة الحديث الفعال والإنصات والحوار الهادف والمناقشة السليمة.

8. **بحث احتياجات التلاميذ**: يجب على المعلم النظر إلى احتياجات التلاميذ ليختار على ضوئها موضوعات تناسب قدراتهم، وتتحدى أفكارهم، وتتناسب مع بيئتهم المحلية، وأن يدفعهم للمشاركة في تحقيق المهارات البحثية التي ترتبط بموضوعات دراساتهم، أو التي يكون لها دلالة ومعنى بالنسبة للأعمال التي يكلفون بها.

9. **توجيه الجهود لتحسين البيئة الفيزيائية**: من الضروري أن يهتم المعلم بالدراسات البيئية والعملية والمحلية، وأن يقدم تقريراً عن حالة البيئة الفيزيائية المحلية، ومساعدة التلاميذ على التوسع في مجال أبحاثهم لتتمثل في موضوعات حية ومفيدة مثل تلوث مصادر المياه، وتلوث البيئة بمحروقات المواصلات، وما إلى ذلك.

10. **البحث في قضايا التعليم**: هناك الكثير من القضايا التي يجب أن يتولاها المعلم بالرعاية والدراسة مثل الفاقد التعليمي وأسبابه وعلاجه، وقضايا الغش في الامتحان وأسبابه وانعكاساته وعلاجه، وعلى المعلم تشجيع تلاميذه على عمل مثل هذه الدراسات ومساعدتهم من خلال الإرشاد والتوجيه والمتابعة المستمرة.

11. **تطوير أساليب المراجعة والتقويم المدرسي**: على المعلم أن يراجع أساليبه في المراجعة والتقويم، وتحديثها وتطويرها، وأن يشجع تلاميذه على التقويم الذاتي، وتقويم الزملاء مع توخي الموضوعية والدقة والأمانة في ذلك.

12. **حسم النزاعات بأساليب عقلانية**: يجب على المعلم تدريب التلاميذ ليكونوا قادرين على التوسط في حل النزاعات، التي تقابلهم داخل المدرسة وخارجها،

على أن يقوموا بذلك بأساليب موضوعية وسليمة، وبذلك يمكن تقليل بعض المضايقات التي قد تسبب كدراً وانزعاجا وعدم استقرار لبعض التلاميذ. وأيضاً، فإن تدريب التلاميذ على أساليب حسم النزاعات، يكون له مردودات ايجابية في مقابلة بعض البرامج التي تحرض على العنف والعدوان والقسر.

13. **تقديم الدعم المتناظر:** يجب أن يقسم المعلم التلاميذ إلى مجموعات متعاونة، لتشجيعهم على العمل داخل المدرسة وخارجها. كما يجب عليه طرح بعض القضايا الخاصة، التي ترتبط بموضوعات ذات أهمية حيوية بالنسبة للتلاميذ، ثم مناقشات هذه القضايا بهدوء وموضوعية وحكمة ودون تحيز.

14. **مشاركة المجتمع في تعليم التلاميذ:** يجب تحقيق مشاركة كاملة بين المدرسة والمجتمع، من أجل تحديد أساليب، وتصميم تنظيمات لتطوير أداءات التلاميذ، بما يسهم في جعلهم يهتمون بقضايا البيئة والمجتمع. على سبيل المثال، يستطيع المعلم مساعدة تلاميذه في تنظيم جولات بيئية حرة لمزارع المدينة. أيضا قد يطلب المعلم من التلاميذ كتابة تقارير عن ما يتعلموه من خبرات مجتمعية، أو ما يكتسبوه من المفاهيم السائدة في البيئة من حولهم، أو ما يلاحظوه من نواحي الجمال أو القبح في تصرفات الناس.

15. **مساعدة التلاميذ في تنظيم المنهج:** على المعلم من خلال التنسيق والتشاور بينه وبين التلاميذ، المشاركة في تنظيم المنهج، حيث يمكنهم من تحديد وتنظيم أحداث عامة او خاصة، تساهم في تحقيق أهداف التعليم والتعلم.

16. **مشاركة التلاميذ في دراسة القضايا الاجتماعية:** من واجب المعلم الحرص على أن يشارك التلاميذ في دراسة القضايا والمشكلات المجتمعية، لأنهم بذلك يساهمون في نجاح مجتمعهم وإسعاده وحمايته وتنميته.

17. **توثيق العلاقات التربوية والتعليمية:** لتوثيق العلاقات التربوية والتعليمية وتقييمها، يجب استخدامها إجرائياً داخل المدرسة وخارجها من قبل الأطراف المعنية في العملية التعليمية التعلمية، ولتأكيد مدى قوة العلاقات التربوية التي ثبتت صلاحيتها ومصداقيتها على أساس توثيقها وفق منطلقات علمية صحيحة،

فإنه يجب أن يمتد استخدامها من قبل الآخرين من غير التربويين، وذلك من خلال مراعاة الآتي:

- التعليم المناظر، بمساعدة التلميذ ليتعلم وليعمل في الوقت نفسه، من خلال تثبيت أفكاره الصحيحة وتحقيق احتياجاته الأساسية، والبحث عن الحلول الصحيحة متجاوزاً الأخطاء التي قد يقع فيها.
- البحث الاجتماعي في القضايا والمشكلات ذات الصبغة الأيديولوجية الاجتماعية.
- تطوير المدرسة بما يتناسب مع متغيرات العصر وظروفه.
- إنتاج أجهزة اجتماعية من الأفراد ذوي العقول التربوية، سواء أكانوا من التربويين أم من غير التربويين.
- تقديم النصح والإرشاد لحل المشكلات المعقدة على المستويين: الفردي والجمعي.
- المساهمة الفاعلة في تطوير الخدمات المحلية العامة.
- إنتاج مصادر اجتماعية لديها القدرة على استقراء وتقصي الحقائق.

مراجع الفصل السابع

- إبراهيم، مجدي عزيز (2009) **الإبداع وجودة التعليم والتعلم**، مصر: عالم الكتب.
- أحمد، أحمد إبراهيم (2007) **تطبيق الجودة والاعتماد في المدارس**، مصر: دار الفكر العربي.
- بيتر، فيلد (1995) **الرقابة على الجودة** (سرور على سرور، مترجم) مصر: المكتبة الأكاديمية.
- البيلاوي، حسن حسين و طعيمة، رشدي أحمد والنقيب، عبد الرحمن والبندري، محمد بن سليمان وسليمان، سعيد أحمد وسعيد، محسن المهدي وعبد الباقي، مصطفى أحمد (2011) **الجودة الشاملة في التعليم**، ط3، الأردن: دار المسيرة.
- الحسين، إبراهيم بن عبد الكريم (2007) **من المدرسة التقليدية إلى مدرسة الجودة**، (ورقة عمل مقدمة إلى الملتقى الأول للجودة) الإحساء: مركز الأمير محمد بن فهد بن عبد العزيز للجودة.
- خالد، نزيه (2006) **الجودة في الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي**، الأردن: دار أسامة.
- عطية، محسن علي (2008) **الجودة الشاملة والمنهج**، الأردن: دار المناهج.
- عطية، محسن علي (2009) **الجودة الشاملة والجديد في التدريس**، الأردن: دار صفاء.
- عليمات، صالح ناصر (2008) **إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية**، الأردن: دار الشروق.
- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2008) **الجودة في التعليم**، الأردن: دار الشروق
- محمد، أشرف السعيد أحمد (2007) **الجودة الشاملة والمؤشرات في التعليم الجامعي**، مصر: دار الجامعة الجديدة.

- المديرس، عبد الرحمن إبراهيم (2000) **إدارة الجودة الشاملة والإيزو 9000 وإمكانية الإفادة منها في القطاع التعليمي** (ورقة عمل مقدمة للمؤتمر السنوي الثامن لمديري التعليم وعمداء الكليات في المملكة العربية السعودية) المملكة العربية السعودية: وزارة التربية والتعليم.
- Sallis, Edward (1993) Total Quality Management in Education, London: Kogan Page.

الجودة الشاملة في
المناهج وطرق التدريس

Comprehensive Quality in
Curricula & Teaching Methods

دار
المسيرة
للنشر والتوزيع والطباعة

www.massira.jo

9789957067250